

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA VIEIRA DE LIMA

**PARTILHAS DO SABER: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE FILOSOFIA E
LITERATURA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO**

CURITIBA
2018

LUCIANA VIEIRA DE LIMA

**PARTILHAS DO SABER: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE FILOSOFIA E
LITERATURA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas Maria
Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584 com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Luciana Vieira de.

Partilhas do saber : uma interlocução entre filosofia e literatura
como possibilidade para o ensino médio / Luciana Vieira de Lima. –
Curitiba, 2018.

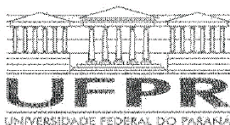
223 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Hom

1. Educação – Ensino médio. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3.
Literatura – Estudo e ensino. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.

CDD 373



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **LUCIANA VIEIRA DE LIMA**, intitulada: **PARTILHA DO SABER: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua ADMOVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Março de 2018.


GERALDO BALDUINO HORN(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


CELSON ROGERIO KLAMMER(UFPR)


MARCIO JAREK(UFPR)


DELICIO JUNKES(UFPR)


VALERIA ARIAS(CEP)

Dedico este trabalho à minha avó Brasília Castilho Vieira (*in memoriam*),
exemplo de perseverança.

AGRADECIMENTOS

Após grande esforço e dedicação, tenho plena consciência que o resultado deste estudo não é de mérito de uma só pessoa, pois sem a participação de algumas pessoas, eu não teria êxito nesta jornada.

Sendo assim, neste momento gostaria de nomear algumas dessas pessoas que de alguma forma contribuíram para o sucesso desta tese, as quais sou imensamente grata. Meus agradecimentos iniciais serão ao meu orientador, professor **Dr. Geraldo Balduino Horn**, pela atenção e disposição que sempre me dedicou, pela confiança em mim depositada e pela amizade construída ao longo desses anos, e, sobretudo pela experiência de autonomia no conhecimento conciliado ao mundo, pela harmonia entre o pensar e o fazer.

Agradeço também aos membros da banca examinadora do projeto, professor **Dr. Délcio Junkes**, pelos apontamentos e contribuições sugeridas, assim como pelos conselhos preciosos, pela receptividade e gentileza que sempre me dispensou no decorrer do curso; e, aos professores **Dr. Celso Klammer** e **Dr. Henrique Hevaldo Janzen**, pelas preciosas sugestões proferidas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Estendo meu agradecimento ao professor: **Dr. Gerson Luís Trombeta**, pela receptividade e cordialidade com que me atendeu.

Estendo também meus agradecimentos à querida professora **Dra. Valéria Arias** pela leitura crítica.

À Capes, pela bolsa de estudos, que possibilitou a oportunidade de uma investigação criteriosa.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia - NESEF/UFPR, pelas ótimas discussões.

E por fim, agradeço àquelas pessoas que considero de maior importância: meu esposo Paulo Daniel Batista de Sousa, companheiro que sempre esteve ao meu lado, compartilhando todos os momentos, e, apoio incansável e à minha filha, Alicia Vieira Sousa, que me faz reinventar a vida. Além de agradecer a vocês, devo me desculpar pela ausência e pela falta de paciência.

Ainda que se lhe concedesse aquela recomendação discutível de que a exposição deve reproduzir exatamente o processo de pensamento, este processo não seria uma progressão discursiva de etapa em etapa, assim como, inversamente, tampouco os conhecimentos caem do céu. Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos.

(ADORNO, Minima Moralia)

RESUMO

Esta tese tem como propósito pensar a interlocução entre filosofia e literatura para o Ensino Médio, tendo como pressuposto que as duas disciplinas atuem na educação e na formação do estudante. O problema proposto foi analisar como este diálogo seria possível no contexto das aulas de filosofia. Com a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - identificou-se que parte da resposta está na interdisciplinaridade. Tal problema desdobra-se em outras questões: Como usar o texto literário sem que ele se torne apenas um aparato instrumental nas aulas de filosofia, e, em que medida o encontro entre as disciplinas colabora para uma formação mais ampla. Optou-se em analisar as questões a partir da experiência estética. Utilizou-se como principal arcabouço teórico Theodor Adorno que busca verificar as relações entre cultura, indivíduo e sociedade, a partir do processo de massificação cultural, ressaltando que este não contribui para a formação do sujeito, tende apenas para a semiformação, pois não exprime conteúdos culturais como processo civilizatório; aquele que busca a autonomia do sujeito. Em contrapartida, Adorno propõe a experiência estética como possibilidade de fomentar uma reflexão crítica em uma sociedade danificada pelo capitalismo e pela razão instrumental, pois existe uma arte que possui um espaço privilegiado e que ainda não se rendeu as regras da indústria cultural. É na relação dialética entre a arte e a filosofia que uma experiência formativa pode emergir, assim, a filosofia e a literatura mostram-se como complementares e imprescindíveis para uma formação que almeja a emancipação. Para este percurso foi necessário primeiramente analisar o conceito de interdisciplinaridade, para em seguida apresentar a literatura como possibilidade de conhecimento e a filosofia como educação filosófica para o nível médio. Na sequência demonstrou-se a relação entre as duas disciplinas nas diferentes épocas da história da filosofia com a intenção de perceber a diversidade dessa interlocução. Posteriormente retratou-se o conceito de experiência estética na teoria adorniana, elencando quais são os elementos que na sociedade capitalista prejudicam essa experiência, para depois demonstrar quais são os fundamentos que a constitui. Por fim, ofereceu-se uma possibilidade de leitura literária que proporciona a experiência estética substancial. Dessa forma pretendeu-se colaborar para uma reflexão teórica que busca uma prática, inspirando outros docentes a investirem na educação como *Bildung*.

Palavras-chave: Experiência estética. Interdisciplinaridade. Ensino médio. Filosofia. Literatura.

ABSTRACT

This thesis has the aim to think the interlocution between Philosophy and Literature for the High School, having as assumption that both subjects act in the education and formation of the student. The proposition was to analyse how this dialog would be possible within Philosophy content of these classes. Together with the Reading of *Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio*-it was identified that part of the answer is in the interdisciplinarity. The problem folds to other questions: how to use the literary text without it becomes only an instrumental device in the Philosophy classes, and, how the encounter between these subjects collaborates to a larger formation. It was chosen to analyse the questions from the aesthetics experience. It was used Theodor Adorno as the mainly framework who searches for seeing the relations among culture, person and society from the massive cultural process highlighting that this doesn't contribute to the formation of the person, but it tends only to the half formation because it doesn't show cultural contents like the civilization process, the one who looks for the autonomy of the person. In counterpart, Adorno proposes the aesthetics experience as the possibility of foment a critical reflection in a society spoiled by the capitalism and by the instrumental reason because there is an art which has a privilege space and it didn't surrender to the rules of the cultural Industry. It is in this dialectic relation between art and Philosophy that a formative experience can emerge, therefore, Philosophy and Literature show themselves complementary and imperative to a formation that claims for the emancipation. This way it was, first, necessary the analyses of the concept of interdisciplinarity so that afterwards to present Literature as the possibility of knowledge and the Philosophy as education to High School. In the sequence the relation between both subjects was shown in different period of the story of Philosophy with the intention of seen the diversity of this interlocution. Later the concept of aesthetics experience was reported in *adorniana* theory which is the elements in the capitalist society harming this experience and then showing which are the principals which build it. Finally, it was offer a possibility of literary Reading that gives the aesthetics experience substantial. This way it contributes to a theoretical reflection which searches a practice inspiring other professors to investigate in the education like a *Bildung*.

Keywords: Aesthetic experience. Interdisciplinarity. High school. Philosophy. Literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DINÂMICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	22
2.1	A INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA MATERIALIDADE HISTÓRICA	32
2.2	A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	36
2.3	DESAFIOS PRÁTICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE	46
3	FILOSOFIA E LITERATURA: ESPECIFICIDADES	53
3.1	LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA	53
3.1.1	Literatura enquanto função formativa	57
3.1.2	A leitura como experiência	60
3.2	A FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO	64
3.2.1	A formação enquanto agente para a educação filosófica	70
3.2.2	A emancipação como pressuposto para a formação	73
3.2.3	A semiformação como obstáculo emergente para a formação	77
4	FILOSOFIA E LITERATURA: INTERSEÇÕES E DELIMITAÇÕES	85
4.1	FILOSOFIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO ANTIGA	85
4.2	A POESIA PARA PLATÃO E ARISTÓTELES: POSIÇÕES ANTAGÔNICAS	89
4.3	OS CONTRASTES: MODERNIDADE E ROMANTISMO	93
4.4	A FILOSOFIA E A LITERATURA: CORRENTES QUE INFLUENCIARAM O SÉCULO XX	98
5	FILOSOFIA E ESTÉTICA	108
5.1	FILOSOFIA COMO CRÍTICA DA CULTURA	108
5.2	A INDÚSTRIA CULTURAL E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	114
5.2.1	A padronização do gosto na sociedade administrada	122
5.2.2	A dissimulação da experiência pela indústria cultural	125
5.3	A ARTE AUTÔNOMA	131

5.3.1	A arte moderna radical	136
5.3.2	A crítica adorniana à arte engajada	140
5.3.3	O papel do artista na construção da arte	141
5.3.4	A necessidade da experiência estética para a formação	145
5.3.4.1	A experiência como pressuposto para a formação em Theodor Adorno	145
5.3.4.2	O sentido da estética em Adorno.....	150
6	A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	152
6.1	A MÍMESIS COMO PROCESSO PARA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	153
6.1.1	O belo natural como reconciliação	158
6.1.2	O caráter enigmático das obras de arte.....	162
6.2	A RELAÇÃO ENTRE ARTE E FILOSOFIA NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	169
6.2.1	Educar para a experiência estética.....	174
6.3	A POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA LITERATURA.....	179
6.3.1	Samuel Beckett e a narrativa contemporânea.....	180
6.3.2	Companhia: a aporia do dito e do não dito como estética da resistência	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS	206

1 INTRODUÇÃO

A filosofia no Brasil, distintamente de outras áreas do conhecimento, nem sempre possuiu um lugar assegurado no currículo escolar enquanto disciplina, ora foi obrigatória ora deixou de ser (1961, Lei nº 4.024/61) e em algum momento chegou a ser excluída do currículo oficial (1971, Lei nº 5.692/71). Na década de 1990, a Lei 9.394/96, determinava que, no final do Ensino Médio, o aluno deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania” (Artigo 36). Isso não significou, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹ – OCNEM – que a filosofia passou a ter o *status* de disciplina.

Em 2006, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que vieram corroborar com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM, pôde-se perceber alguma preocupação em torno das questões de como deveria ser o ensino de filosofia nessa etapa e quais seriam seus conteúdos. Neste âmbito, a diretriz caminhava no sentido de que os conhecimentos deveriam ser pautados na história da filosofia, com o argumento de não ser possível fazer filosofia sem que se recorra a sua história. Seguindo este raciocínio, é salutar para o ensino de filosofia que “nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico.” (OCNEM, 2006, p. 27). Nesse contexto, tanto a história da filosofia quanto os textos filosóficos devem ter um papel preponderante, pois constituem a sua especificidade.

A filosofia como disciplina escolar para o Ensino Médio conquistou seu espaço no currículo a partir de 2008, com a Lei 11.648, que alterou o Artigo 36 da lei 9.394/96. À vista disso, pode-se afirmar que o tratamento dado à filosofia, enquanto disciplina, parece estar permeada por questões de políticas educacionais, assim como por interesses das classes hegemônicas.

¹ “Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional, realizados em 2004, sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças fundamentais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto *Os Parâmetros curriculares do Ensino Médio e a Filosofia*, as *Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia* e a *Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia*.” (OCNEM, 2006, p.19).

Desse modo, a filosofia, como disciplina escolar, tem sido objeto de estudo e reflexões, sobretudo a respeito da sua importância no Ensino Médio, que traz em seu bojo outras questões como: o que ensinar, como ensinar, com o que ensinar, levando o professor a questionamentos sobre a sua prática educativa e às metodologias escolhidas. É nessa perspectiva que esta tese se insere, ao propor a interface entre filosofia e literatura para o Ensino Médio, a partir da afirmação do PCNEM que dentre competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de filosofia estão: “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” e “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes em outras produções culturais.” (PCNEM, 2000, p.64). Além disso, o PCNEM sublinha com a Resolução 03/98, a saber, no § 2, alínea b do artigo 10, destacando que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia.” (PCNEM, 2000, p. 46).

No que se refere à literatura, o PCNEM solidificou-a como uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa ² “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal espacial.” (PCNEM, 2000, p.24).

Dessa forma, percebe-se a possibilidade de pensar a interface entre essas duas disciplinas, uma vez que essa prática tende a ser uma experiência agregadora e substancial para ambos os campos do conhecimento. Filosofia e literatura, segundo Magalhães (2009), se encontraram mais próximas do que distantes no longo caminho intelectual do Ocidente.

Para pesquisar esse tema é preciso sublinhar que existe uma multiplicidade de perspectivas que se relacionam a partir do ângulo (ou disciplina) em que se escolha pesquisar, seja no *locus* da filosofia ou no da literatura. Assim sendo, os interesses se diferenciam. No âmbito da filosofia, podem-se adotar alguns enfoques como:

a) Pensar essa relação no âmbito filosófico por meio de filósofos que discutiram esse assunto, tais como: Martin Heidegger - *Arte y Poesia*; Theodor Adorno - *Notas de Literatura e Teoria Estética*; Nietzsche - *Introdução a Tragédia de*

² No PCNEM de 2000, a literatura aparece como componente da língua portuguesa; já, na OCNEM de 2006, ela é analisada separadamente.

Sófocles; Platão - A República; Aristóteles – Poética; Sartre - Situações I e Críticas Literárias; entre outros;

b) Investigar sobre filósofos que escreveram literatura como: Sartre, em *A Náusea*. Nessa perspectiva, Paviani (2008, p.27) também destaca que a leitura de Platão “é ao mesmo tempo fácil e difícil. Podemos lê-lo como se lê um texto literário, por prazer e curiosidade. Também podemos lê-lo com espírito crítico e interpretativo”;

c) Pensar as formas literárias da filosofia. Como exemplos, temos os escritos dos Pré-socráticos e de Platão;

d) Pensar, a partir da literatura ou de suas formas literárias, questões imbuídas de temas filosóficos, como em: Machado de Assis - *Memórias Póstumas de Brás Cubas*; Samuel Becket – *Companhia* ou em *Esperando Godot*; os livros de Fiódor Dostoiévski; as poesias de Clarice Lispector; entre outros;

e) Reconhecer outras possibilidades da relação entre filosofia e literatura é pensá-la como uma experiência estética, neste contexto, temos, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Kant, entre outros.

Para a confecção deste trabalho será utilizado o último enfoque; por consequência, a presente tese busca contribuir para a investigação e para a prática no que se refere à interface entre filosofia e literatura para o Ensino Médio propondo, nesse aspecto, avaliar qual a possibilidade dessa relação e o seu limite. Assim, o problema de pesquisa é: De que forma pode ocorrer a interlocução entre a filosofia e a literatura no Ensino Médio?

Para tanto, as ideias e conceitos serão tencionados e entretecidos, projetando-se de maneira a propor uma nova possibilidade de pensar a relação entre filosofia e literatura para o Ensino Médio por meio da experiência estética de maneira interdisciplinar. Esta questão é articulada a partir da filosofia de Theodor Adorno, que entende a experiência estética como possibilidade de conhecimento e de formação. Neste sentido, a pesquisa se restringe a entendê-la no âmbito do exercício pedagógico do fazer em sala de aula, não caminhando para discussões filosóficas. Portanto, os objetivos a serem alçados são:

- a) Analisar o conceito de interdisciplinaridade, para compreender em qual momento essa relação se faz significativa;
- b) Demarcar a especificidade tanto da filosofia quanto da literatura;

- c) Demonstrar algumas relações entre as disciplinas a partir da filosofia;
- d) Analisar a partir da compreensão de Theodor Adorno como se dá o encontro entre filosofia e literatura no âmbito da experiência estética;
- e) Propor uma leitura literária que possa se adequar ao propósito desta interface.

O caminho que esta tese percorre é no campo teórico, que tem como proposta pensar uma prática possível para as aulas de filosofia no Ensino Médio comprometendo-se com uma concretude, embasada na perspectiva dialética.

No início do desenvolvimento desta pesquisa, ao se fazer uma busca no banco de teses e dissertações da Capes, a respeito do tema filosofia e literatura, mesmo invertendo os termos apareceram 952978 trabalhos; já, ao buscar o assunto interdisciplinaridade, entre filosofia e literatura, sugeriram 953072; e ao alternar os termos, apareceram 952950; ainda, ao acrescentar o termo Ensino Médio, a resposta foi 954371. A primeira pesquisa que se tornou visível foi “A relação interdisciplinar entre física e filosofia no terceiro ano do ensino médio em uma escola pública na cidade de Manaus”, ou ainda, “A temática ambiental em escola técnica de ensino médio: reflexões a partir do programa de educação ambiental do Centro Federal De Educação Tecnológica) de São Paulo – CEFET-SP”. Pode-se perceber, dessa maneira, que o buscador nem sempre encontra o termo em conjunto, demonstrando, por vezes, um único termo em determinado trabalho; à vista disso, essa pesquisa se mostrou insatisfatória.

Em uma busca feita no Google acadêmico, apareceu um único trabalho no âmbito da graduação: “Filosofia e literatura: metodologias para a interdisciplinaridade”. Também existem números significativos de artigos referentes à filosofia e à literatura com abordagens mais acadêmicas, ou seja, são trabalhos que abrangem questões mais relevantes para a graduação e pós-graduação, desvinculando de uma finalidade prática, principalmente ao que concerne ao Ensino Médio. Já em termos de livros,³ existem também numerosas obras, mas de modo geral, as questões se repetem.

³ Dentre vários títulos, alguns deles são: *Os contrapontos da filosofia: arte, ciência e filosofia* - coordenação de Sonia Salomão Khéde; *Literatura e filosofia: diálogos* - organizadores: Evandro nascimento e Maria Clara Castellões; *Filosofia & literatura*, organização de Ricardo Timm de Souza e Rodrigo Duarte; *Filosofia e literatura: uma relação transacional* – organizadores: Luiz Rohden e Cecília Pires; *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*, de Gabriel Perissé; *Filosofia e literatura: o trágico*, editor Denis L. Rosenfield; *A poesia do pensamento: do helenismo a Celan*, de

Esperava-se encontrar nessa busca, pesquisas que abordassem o tema em questão, mas o que se constatou foi que existe uma perspectiva forte no sentido de procurar conceitos ou teorias e temas filosóficos em determinadas obras literárias ou, ainda, buscar determinada influência literária nos filósofos; assim, parece existir um lugar comum. Nesse aspecto, conforme abordado anteriormente, pensar aspectos do ensino da filosofia sob o enfoque interdisciplinar tornou-se um dos desafios para os professores da disciplina. Nesse sentido, intenta-se buscar, na leitura de textos literários, constructos que possam ser relacionados à questões/problemas filosóficos.

Para tanto, as reflexões que subsidiarão a pesquisa possuem suas bases em concepções filosóficas, pensando a educação como formação no sentido da *Bildung*⁴ e os problemas que envolvem este conceito na busca por uma educação crítica e emancipatória.

Desde a antiguidade grega, filosofia e literatura são duas bases constitutivas de sustentação e de manutenção do pensamento. Elas nos legaram cenários históricos que se desdobram em aspectos formadores e modeladores da nossa cultura; cada qual, em sua particularidade, proporcionando contribuições importantes para a formação do conhecimento humano. No âmbito da filosofia, coloca-se o aluno frente a problemáticas e discussões colocadas há séculos; no campo literário, a ele é possibilitado diversas interpretações que estão sujeitas a cada leitor.

A relação entre filosofia e literatura ultrapassa os limites demarcados pela subdivisão e pela departamentalização acadêmica. A interlocução entre filosofia e literatura vai além do diálogo entre temas, já que as disciplinas podem se relacionar e até mesmo se complementar. (MAGALHÃES, 2009).

Nesse sentido, nossa perspectiva para com os estudos filosóficos literários parte do que se denomina pensamento crítico reflexivo, ou seja, do esforço do ser humano em buscar e aperfeiçoar sua interação com o meio que o cerca, seja no campo social, cultural ou político. Na busca por esse processo, a educação e a

George Steiner; *Filosofia, linguagem e ciência de Gilles*, de Gaston Granger; *Escrita, literatura e filosofia*, de Mário Bruno; *O trágico antigo e o moderno*, de Gilmário Guerreiro da Costa; *Foucault, a filosofia e a literatura*, de Roberto Machado.

⁴ Segundo Suarez (2005, p.193) “Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura”. Este termo será abordado no tópico 3.2.1.

formação são pilares fundamentais, pois o aluno de hoje será o sujeito que atuará na sociedade de amanhã.

Dessa maneira, o “processo educativo é uma totalidade” (PAVIANI, 2005, p.11), e que, desde o nascimento, estamos inseridos nesse processo por meio de comportamentos e experiências que, por vezes, vão além da nossa compreensão. Assim, a escola é um veículo a mais no processo de formação do sujeito, visto que nela não recebemos apenas a educação formal, mas também a informal, que advém de grupos sociais, culturais, organizações representativas, meios de comunicação, entre outras manifestações.

A filosofia, como educação filosófica, desempenha o papel de contribuir para que os indivíduos possam analisar, criticar e reelaborar seu papel na sociedade em que estão inseridos, já que a filosofia possui uma universalidade que possibilita elaborar reflexões em diferentes perspectivas. Desse modo, a filosofia atua como um corpo de conhecimentos que colaboram para que o sujeito compreenda não só a si mesmo, como também o mundo e a realidade que o cerca. Portanto a capacidade crítica da filosofia encontra-se no seu caráter questionador e reflexivo. Neste contexto, essa disciplina instiga sempre o pensar e a crítica em busca de superação do já conhecido, proporcionando aos estudantes uma dimensão intelectual e cultural mais ampla.

Assim como a filosofia, a literatura também atua na educação e formação do sujeito. Segundo Candido (1997, p.38), “para nós professores, a Literatura é algo que não pode ser apenas fruído, a Literatura é um instrumento de educação e cultura, usamos literatura para formar nossos estudantes, [...]”.

Nessa perspectiva, pode-se encontrar uma dimensão educacional importante à medida que a literatura “enriquece a vida humana abrindo-lhe a perspectiva e a expectativa de outro mundo, de ‘outros modos de sentir’.” (GOTO, 2006, p.140). Dessa maneira, ela apresenta exigências que correspondem àquelas que constituem o sujeito, ou seja, ela dá configuração aos sentimentos humanos, assim como denuncia sua realidade e, por vezes, até a nega.

Neste trabalho, assumimos a perspectiva da literatura como formação (*Bildung*) que contribui para uma compreensão do mundo, porque o “exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro” (COMPAGNON, 2012, p.72). Como ressalta Candido (1997), a literatura como

a arte da palavra é um produto humano, assim ela disponibiliza diferentes visões do indivíduo e do mundo, por isso ela faz pensar. Visto que a literatura não é algo que traz em seu bojo uma fixidez, ela disponibiliza um conhecimento diferente porque exige o exercício do pensamento quando se busca compreender o pensamento do outro (livro/texto), e, por conseguinte somos convidados a pensar de outra maneira.

Fica perceptível a necessidade de uma educação para o pensar, e não só para o transmitir já que a sociedade hodierna preza mais a informação do que o conhecimento dado; este deve ser experimentado pelo aluno e não apenas transmitido a ele. A “aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros” (COMPAGNON, 2012, p.25). Entendemos que a escola é um lugar privilegiado no que concerne ao estímulo da leitura literária, porque a literatura não se restringe a apenas um campo determinado do conhecimento. Portanto é necessário que os professores e educadores estimulem a leitura e criem alternativas que provoquem nos alunos a vontade de ler um livro e não apenas seu resumo. Assim, pode demonstrar que, por meio do livro, é possível agregar mais conhecimentos do que se imagina.

Apresenta-se como alternativa para esta problemática um diálogo interdisciplinar entre a filosofia e a literatura a partir da experiência estética com o intuito de formar alunos mais críticos, objetivando um conhecimento que se oponha à semiformação. Isso, por si só, já é de grande valia, pois tende a enriquecer o trabalho do professor em sala de aula, porque ao despertar no aluno a leitura de um bom texto/livro, propiciamos a ele, por consequência, conhecimentos e questionamentos que favorecem não só seu crescimento intelectual, como também pessoal. Tais condutas podem tornar possível a inserção de sujeitos críticos e criativos na sociedade.

Neste contexto é importante sublinhar que nesta tese, compreende-se o conhecimento, segundo a concepção adorniana, de que ele deve se contrapor aos princípios da racionalidade instrumental⁵ que dispensa qualquer subjetividade e que

⁵ “A racionalidade instrumental define-se por ser estritamente formal. Não importam os conteúdos das ideias e dos princípios que possam ser considerados racionais, mas a forma como essas ideias e princípios podem ser utilizados para a obtenção de um fim qualquer. Ou seja, a racionalidade instrumental, formal caracteriza-se, antes de tudo, pela relação entre meios e fins. Ela só diz respeito aos meios, aos critérios de eficácia na escolha dos meios para atingir os fins, sejam eles quais forem.” (REPA; PINZANI, 2008, p. 19).

a partir da objetividade visa apenas uma apreensão identificatória e total do objeto ou do real.

Adorno sublinha que o conhecimento não pode permitir-se guiar somente pela chamada razão positiva, que busca converter “o processo e seus produtos assépticos, com medo da contaminação dos instintos, nem deve se deixar conduzir passivamente pelo irracionalismo das pulsões.” (PUCCI, 2001, p. 122). Mas é justamente no processo crítico entre esses “dois momentos, o lógico e o ilógico, o racional e o instintivo, que ele se faz mediador e frutífero.” (PUCCI, 2001, p.122).

Neste sentido, para Adorno, o conhecimento precisa ser dialético, assim ele salvaguarda a primazia do objeto, mas não reduz o sujeito ao objeto. O sujeito não consegue subjugar o objeto integralmente no ato cognoscente, porque sofre as determinações do mundo, bem como do objeto que o cinge, dado que o objeto se encontra em um contexto que é dinâmico e paradoxal; deste mesmo modo, o sujeito se situa em um conjunto de determinações culturais e sociais. Portanto não é possível um conhecimento absoluto. Contudo, o real é uma parte importante na construção do conhecimento, já que ele está sempre em devir, é necessário considerar o seu processo contraditório e fundamental compreender o objeto a partir do contexto no qual se encontra. No processo de conhecimento, as relações históricas que os objetos estabelecem com outros é basilar na dialética negativa⁶, a qual almeja compreender a realidade e o objeto em uma perspectiva mais abrangente.

Assim, pensar o conhecimento pela ótica adorniana é assumir a primazia do objeto, que almeja restabelecer a subjetividade (não como o Idealismo a concebia) que proporciona uma atitude mais crítica e reflexiva por parte do sujeito, possibilitando-lhe perceber as contradições do real, assim o conhecimento se faz processual.

Já o saber estaria intrinsecamente relacionado com a questão técnica e científica, que se caracteriza pelo método. Neste sentido, alude-se ao saber oriundo da modernidade e da ciência que surge com a sociedade burguesa “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos nem imagens, nem o prazer do

⁶ Para Adorno (2009, p.7) “A expressão ‘dialética negativa’ subverte a tradição. Já em Platão, ‘dialética’ procura fazer com que algo positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação; mais tarde, a figura de uma negação da negação denominou exatamente isso.” Em sua obra *Dialética negativa* Adorno relata que “gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação. Uma de suas intenções é o desdobramento do seu título paradoxal.”.

discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20). Todavia o sujeito é aquele que se predomina perante o objeto sem considerar suas determinações históricas e sociais. Deste modo, o saber se apresenta como um sistema unitário segundo uma ordem conceitual e estruturante pré-estabelecida, assim ele está apenas no âmbito do pensamento.

O saber se apresenta de maneira fragmenta e é eminentemente técnico, que é selecionado por determinada sociedade que visa transmiti-lo de maneira institucionalizada ou não. Portanto, é necessário se partilhar saberes que proporcionem diálogos que busquem produzir conhecimentos de forma dialética, pois, para uma educação crítica que almeja a emancipação, é necessário não apenas reproduzir, mas, sobretudo, compreender a realidade, para somente depois transformá-la ou resistir aos interesses totalitários do capital.

Ao se estabelecer um diálogo interdisciplinar entre filosofia e literatura, propõe-se uma interação entre campos do conhecimento que se complementam e auxiliam um ao outro. Não se pretende estabelecer uma relação de identidade absoluta, mas sim, compartilhar saberes por meio de uma proximidade comunicante, pois “A relação entre filosofia e literatura como uma vizinhança comunicante, [...] é responsável pela diferença e pela adequação recíproca dos dois modos da dualidade expressiva.” (SILVA, 2004, p.12). Pode-se observar que, neste âmbito, ambas as disciplinas se completam, uma vez que a intenção não é a de se privilegiar uma disciplina, ou desejar que uma delas se sobressaia perante a outra; mas sim encontrar novas ferramentas durante o ano letivo, a fim de que o aluno se envolva mais e possa perceber o valor das duas disciplinas. Esta possibilidade suscita a percepção de que elas não são apenas construções teóricas, distantes da realidade do estudante, mas que possuem valor em si mesmas.

Na relação entre estas disciplinas, propõe-se que a filosofia não se limite a exegese de textos e discussões de conceitos, ou, ainda, que se leia apenas comentários de textos na sala de aula. É importante que o professor assuma também a posição de mediador, que instigue seus alunos ao debate, e ao senso investigativo, com o intuito de formar sujeitos questionadores com bases em conhecimentos e não no mero senso comum. Tanto a filosofia quanto a literatura não podem se restringir a leituras sobre textos, mas ler os textos originais. Ambas as

disciplinas trazem problematizações de ordem histórica, social e cultural das sociedades e também da época em que foram produzidos, transmitindo mensagens que podem ser de fácil compreensão, mas que, em sua maioria, necessitam de capacidade reflexiva. Para tanto, é preciso educar para uma habilidade do pensar, e tanto a filosofia, quanto a literatura podem servir para uma educação que ensine a reflexão. (PAVIANI, 2008).

Portanto, neste trabalho, pretende-se estudar a interdisciplinaridade entre filosofia e literatura com um enfoque no Ensino Médio com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, e ainda com a nova LDB nº 9.394/96. A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é a de empregar a interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de determinada disciplina com outras áreas de conhecimento, contribuindo para um melhor aprendizado do aluno.

A filosofia e a literatura possuem a capacidade de despertar nos alunos uma reflexão crítica. A interlocução entre esses campos do saber pode construir a harmonização entre os seus discursos, enfocando que tanto uma quanto a outra fornecem conhecimentos que contribuem de forma significativa no processo educacional. Deste modo, este estudo se justifica por difundir a relação entre filosofia e literatura no Ensino Médio, já que essas disciplinas contribuem para uma formação crítica e emancipatória do sujeito. Justifica-se, também, por proporcionar que o aluno organize melhor seus pensamentos, propiciando que os novos conhecimentos recebidos sejam transformados em prática na sua vida pessoal, social e também na profissional. Acredita-se, portanto, que tanto a filosofia, quanto a literatura oportunizem condições de possibilidades para uma prática educativa que dialogue com a realidade do aluno.

Esta tese está dividida em cinco capítulos após a introdução. O primeiro capítulo buscará estabelecer a concepção adotada nesta tese a respeito da interdisciplinaridade, pois este conceito apresenta múltiplos significados que, por vezes, caminham em direções opostas. Considerando, então, ser imprescindível, ao propor uma interface entre filosofia e literatura, explicitar como concebemos esse conceito. Sendo assim, acreditamos que a perspectiva materialista histórico-dialética possibilita pensar o interdisciplinar para além da questão da fragmentação do saber como sendo a responsável pelas consequências sobre a transmissão e criação do

conhecimento na atualidade. Também se descreverá pressupostos para conceber o momento mais propício para estabelecer a interdisciplinaridade entre filosofia e literatura, procurando entender como esse processo se dá na prática.

O segundo capítulo é dividido em duas partes. A primeira traz à discussão a literatura como forma de conhecimento do mundo e de si mesmo, a partir da experiência de leitura; que propicia um diálogo interdisciplinar com a filosofia. A segunda parte apresenta a perspectiva da educação filosófica para o Ensino Médio, visando à educação como formação (*Bildung*), a partir das reflexões de Theodor Adorno sobre esse conceito e suas implicações. Para tanto, é preciso que o professor assuma uma postura filosófica diante da sua prática.

O terceiro capítulo busca demonstrar sucintamente as relações históricas mais significativas entre filosofia e literatura, visto que estas relações se tornam importantes para que se possa entender as especificidades, dificuldades, nuances e simbioses que construíram esta relação, contribuindo para estabelecer os limites dessas associações e sua importância nas reflexões filosóficas.

No quarto capítulo, tratamos propriamente do conceito de experiência estética, a partir das reflexões de Adorno, sobretudo em seu livro *Teoria estética*. Procuramos mostrar quais os fatores que impossibilitam uma experiência estética genuína, assim é preciso entender o papel da arte e a padronização do gosto no interior da indústria cultural, para posteriormente compreender a concepção adorniana da arte que pode proporcionar a experiência estética, bem como o papel do artista neste processo. Ademais, tematizamos a necessidade da experiência estética na formação dos sujeitos.

No quinto e último capítulo, enfocamos os elementos constituintes da experiência estética e a necessidade de educar os estudantes para a sua efetivação; demonstrando como é possível a relação entre filosofia e literatura para o filósofo e a sua importância na construção da *Bildung*. No final do capítulo, apresentamos uma proposta de leitura literária do livro *Companhia* de Beckett, como possibilidade do exercício da experiência estética genuína para os estudantes do Ensino Médio.

E por fim, nas considerações finais procurou-se expor os argumentos apontados ao longo da tese apresentando a necessidade de se transpor a razão instrumental e pensar além da sociedade administrada, sublinhando a urgência do professor em analisar as suas práticas de maneira crítica e reflexiva. Neste sentido,

caminhou-se contrariamente a perspectiva da indústria cultural na qual tudo é feito para obstaculizar a autorreflexão e a reflexão crítica a respeito da situação do indivíduo na vida danificada pelo imediatismo da construção da existência.

Sobre a análise da questão do trabalho interdisciplinar entre filosofia e literatura concluiu-se que a experiência estética é substancial para uma formação que visa ir além dos modelos de reprodução e da mercantilização da cultura. Entretanto, para este intento, verificou-se que o método dialético é fundamental no exercício de estimular uma comunicação e a continuidade do conteúdo apreendido com a experiência do educando.

Sendo esta pesquisa teórica, ela não pretende dar respostas prontas e acabadas, apresentar uma metodologia, ou ainda, uma didática pela qual as aulas de filosofia no Ensino Médio devam ser orientadas; conquanto, propõe reflexões a respeito daquilo que constitui a práxis educacional e o processo educativo crítico na perspectiva adorniana apontando que a docência é um meio de práxis política e de resistência quando o pensamento filosófico propicia condições de reflexão e de crítica mediante a sociedade.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DINÂMICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo pretende apresentar e contextualizar o conceito de interdisciplinaridade mediante a exposição de algumas perspectivas históricas. Sublinhado que não se pretende aqui elaborar um debate ou problematização a respeito do conceito e nem tampouco discutir a prática do interdisciplinar, já que para tanto, seria necessário trazer à baila o seu pressuposto base, a acepção de disciplina. É importante ainda destacar que as produções e estudos a respeito deste tema são muito mais afeitos e consistentes no campo da produção do conhecimento científico e acadêmico, pois essas asserções renderiam outra tese.

Esta pesquisa possui um propósito interdisciplinar, porque busca uma interface entre dois ramos do conhecimento: a filosofia e a literatura como possibilidade para o Ensino Médio, pois o parecer CNE/38/2006 reivindica que as propostas pedagógicas assegurem tratamento interdisciplinar e contextualizado para o ensino da Filosofia. Apesar de a discussão do conceito de interdisciplinaridade não ser o cerne da questão, ele se coloca como imprescindível, pois o interdisciplinar possui múltiplas articulações conforme a ótica de cada pesquisador e, em algumas conjunturas, chegam a ser até antagônicas, não sendo, portanto, um conceito estanque. A interdisciplinaridade é um conceito dinâmico que se concretiza na prática⁷, pressupondo uma necessidade de transpor barreiras no âmbito pedagógico e até mesmo administrativo no ambiente escolar. Neste sentido, preconiza-se no PCN+Ensino Médio quando coloca a necessidade de:

Esclarecimento sobre as questões teórico-metodológicas relacionadas à conceituação de interdisciplinaridade deve ser processado antes de se definir qual tipo de trabalho [...] pretende realizar. É comum o equívoco que deixa de lado a discussão sob alegação de que “temos que ir direto à prática”. Tal condição existe, uma vez que toda e qualquer prática é antecedida por um pensar e planejar sobre o que se pretende realizar. (BRASIL, 2002, p. 21).

Antes de adentrarmos no conceito de interdisciplinaridade é importante aludir alguns contextos que possuem relevância para sua compreensão. As

⁷ Para Severino (2008, p.33), “A questão básica, [...], é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.”.

referências, aqui colocadas, buscam apenas demonstrar que alguns fatos foram preponderantes em determinada época para a produção do conhecimento. Os eventos demarcados não devem servir como base para uma orientação cronológica, já que esse processo nem sempre pode ser entendido como linear.

A produção do conhecimento e da ciência tem seu limiar vinculado à cultura grega (século VIII a.C. ao século V d.C.). Para os gregos, o conhecimento era orientado de forma a desconsiderar as especificidades. Platão e Aristóteles já buscavam certa separação entre os saberes. Entretanto assinalavam uma necessidade de interlocução progressiva entre eles, e o ponto de articulação era a Filosofia.

É importante grifar que a interdisciplinaridade surge na metade do século XX como uma maneira de superar o problema da fragmentação e especialização do conhecimento, que foi estruturado a partir de epistemologias de caráter positivista no início da modernidade. (THIESEN, 2008).

Com a Revolução Científica⁸, ocorreram transformações significativas na história do conhecimento; dentre elas, as mais relevantes são a racionalidade científica e a razão como base para o conhecimento seguro, que foram desenvolvidas, sobretudo, no domínio das ciências naturais (SANTOS, 1988), resultando em uma mudança técnica e social. Segundo Mariconda (2006, p.269, grifo do autor) é habitual caracterizá-la como uma mudança completa⁹

da atitude fundamental do espírito humano. Essa transformação está expressa na oposição entre uma atitude ativa e uma atitude contemplativa: o homem moderno procura dominar a natureza, tornar-se “dono e senhor da natureza”, enquanto o homem medieval visa apenas contemplá-la.

Isso resultou em uma transformação na maneira com que o sujeito se relacionava com a natureza, culminando em uma grande mudança na forma como

⁸ “A chamada revolução científica, ocorrida principalmente entre os séculos XVI e XVII, é a passagem da visão de mundo aristotélico para a ciência moderna na qual as questões científicas e as suas soluções devem ser apresentadas em linguagem matemática [1]. Essa revolução teve como ápice a obra de Isaac Newton (1643-1727) e suas leis do movimento e da gravitação universal [2]. No entanto, podemos dizer que tal revolução iniciou com Nicolau Copérnico (1473-1543) e encontrou em Johannes Kepler (1571-1630) seu verdadeiro revolucionário [3].” (DAMASIO, F., não p., 2011).

⁹ Para Mariconda (2006, p.269-270, grifo do autor) não se deve “tomar tal caracterização em sentido absoluto, pois poderia conduzir, de um lado, a minimizar as realizações técnicas da Idade Média e, de outro, a maximizar a influência da técnica no desenvolvimento científico dos séculos XVI e XVII, não deixa de ser verdade que a filosofia, a ética e a religião modernas enfatizam a **ação**, a **praxis**, muito mais do que o faziam o pensamento antigo e medieval.”

ele via a si e ao mundo. Destarte, que esses fatos se consolidam na modernidade¹⁰ que tinham como intuito se opor ao mundo medieval, subjugando tudo à análise da razão e da experimentação, fomentando a especialização e a fragmentação do conhecimento ao modelo das ciências naturais.

Segundo Santos (1988) a partir do século XIX é possível falar em um modelo global de racionalidade científica que tolera a variedade interna, mas que se distingue e se defende de forma ostensiva delimitando o que é conhecimento científico (seguro) ou não. Deste modo,

sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. (SANTOS, 1988, p.48).

É relevante ressaltar, ao longo do tempo, dentre vários nomes, a importância da contribuição de Galileu e de Descartes para a consolidação da ciência moderna¹¹. O primeiro, segundo Tolmasquim (2014, não p.), “propunha uma nova forma de se obter conhecimento sobre o mundo, o que veio a ser denominado de método científico”. Para Galileu¹², esse novo método proporcionaria retirar os mistérios mais abstrusos do mundo e, desse modo, o conhecimento deveria ser conquistado por meio da observação meticulosa e permeado por instrumentos que permitiriam um aperfeiçoamento dos sentidos, associado a um raciocínio especulativo e lógico.

¹⁰ Para Verger (1990), este termo foi empregado para designar uma acepção abrangente para descrever as transformações sociais, intelectuais, culturais, políticas e religiosas que estavam em curso.

¹¹ “A ciência moderna, por sua vez, procura as *partes* isoladas para dominá-las e, portanto, para transformar o mundo através da capacidade de predizer o futuro. Este <<voltar-se>> da ciência moderna para a parte (ou seja, para certo sector particular da realidade) é ao mesmo tempo um conhecer e um agir, no qual a parte é *isolada* do contexto em que ela se encontra.” (SEVERINO, 1984, p. 23, grifo do autor).

¹² “Galileu Galilei é um marco tanto na Filosofia quanto nas ciências. Suas obras determinaram tanto novas bases para a investigação científica – em certo sentido, a ciência contemporânea é devedora de seu pensamento e tem seu início com o sábio pisano – quanto abriram caminho para a Filosofia moderna – entendida enquanto filosofia da representação, da relação sujeito do conhecimento/objeto de conhecimento –, especialmente pelo trabalho de demolição dos fundamentos da filosofia aristotélica, bem como do modelo cosmológico aristotélico-ptolomaico. Filosofia natural e ciência para Galileu, são inseparáveis e uma única coisa. Entendemos que a nova ciência construída por Galileu e outros cientistas e filósofos modernos estabelece-se sobre uma nova relação entre sentidos e razão.” (FREZZATTI JR, 2016, p. 39).

O segundo, com a obra *Discurso do Método*, aspirava encontrar um alicerce sólido para servir de base a todo conhecimento, cujo aspecto essencial consiste na extensão do modelo matemático a todos os objetos. “É por esse caminho que Descartes tentará encontrar os novos fundamentos para o conhecimento [...]” (SILVA, 2005b, p.25). Essa base matemática¹³ se estabelece pelos preceitos de ordem e medida, para tanto, seria necessário dividir o todo em partes menores (quantas forem necessárias), assim, o método seria o estágio que levaria a um conhecimento seguro. (DESCARTES, 2011).

Segundo Gilson (2011, p.xiv), “chama-se método à ordem que o pensamento deve seguir para chegar à sabedoria e em conformidade com a qual ele pensa, uma vez que aí chegou” (GILSON, 2011, p.xv), pois ele deve ser ao fim o emprego perfeito da razão. O filósofo francês também faz uma separação entre sujeito e objeto, pois é o sujeito que precisa buscar o fundamento do conhecimento em si mesmo, assim o “*cogito*”¹⁴ se torna emblemático, pois a verdade não provém do objeto. Contudo é importante sublinhar que Descartes não nega a existência do mundo material como realidade. A questão cartesiana não reside em discutir se as coisas existem ou não no mundo, mas sim, de como é possível legitimar os juízos sobre tais objetos; então seu interesse está no âmbito epistemológico: pois o filósofo almejava uma garantia para assegurar o conhecimento verdadeiro, a saber, como distinguir a opinião verdadeira da falsa; sua preocupação estava em estabelecer

¹³ “Deste lugar central de matemática na ciência moderna deriva duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas dos objetos são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.” (SANTOS, 1988, p.50).

¹⁴ *Cogito* vem do latim que significa “penso”. No *Discurso do método*, Descartes busca encontrar um fundamento seguro para a construção do conhecimento, assim o filósofo afirma que é preciso abandonar tudo aquilo ao qual não se pode duvidar, e aceitar apenas o que for indubitável (claro e distinto), tudo deve ser colocado em dúvida. “Há uma verdade, e uma única, que satisfaz estas exigências, é que penso, e que, na medida em que penso, existo. Esta afirmação é a primeira de todas, porque, pense o que pensar, penso e, por consequência, não importa qual das minhas outras afirmações pressupõe aquela. Mas é, ao mesmo tempo, evidente; porque é impossível pô-la em dúvida sem que o próprio acto pelo qual a pomos em dúvida não venha novamente a demonstrá-la: para duvidar que penso é preciso que eu pense, portanto, também que existo. Assim, da dúvida mais radical brota a primeira evidência: duvido, logo, existo.” (GILSON, 2011, p.xviii). Deste modo, para Descartes, a única verdade é o “*cogito, ergo sum*” cujo significado é: “penso, logo existo”. “E notando que esta verdade: *penso; logo, existo*, era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar [...], julguei que a podia aceitar, sem escrúpulo, para primeiro princípio [...] da filosofia que procurava.” (DESCARTES, 2011, p.50-51, grifo do autor).

critérios e fundamentos para um conhecimento factual, e esta base foi encontrada no sujeito.

O que quer dizer *tomar o sujeito como ponto de partida do conhecimento*? Significa não apenas dizer que para haver conhecimento é preciso um sujeito que conheça, coisa que ninguém jamais duvidou, mas significa principalmente que o sujeito é polo irradiador de certeza e que é a partir do que se encontra no sujeito que se constitui o conhecimento verdadeiro, entendendo-se aqui o sujeito como exclusivamente o pensamento. (SILVA, 2005b, p.11, grifo do autor).

É no sujeito que se encontra a certeza das coisas, isto é, um eu que pensa; a sua função é a de ordenar o conhecimento. Assim, o pensamento metodicamente, dirigido encontra em si mesmo os critérios que permitirão determinar algo como verídico ou não. Desse modo, a grande mudança que Descartes introduz na filosofia é a primazia do sujeito no processo do conhecimento; “o homem não se põe apenas diante das coisas para apropriar-se abstrativamente dos conteúdos de conhecimento veiculados na relação sujeito/objeto, mas assume a tarefa de *fundar* na subjetividade todo e qualquer conhecimento.” (SILVA, 2005b, p.12, grifo do autor). Portanto, só pode ser conhecido efetivamente aquilo que for capaz de ter sua evidência alicerçada na subjetividade metodicamente conduzida, “a qual se põe como realidade *primeira e fundante* no plano do conhecimento” (SILVA, 2005b, p.12, grifo do autor).

Nesse aspecto, Descartes apresenta os meios racionais para emancipar o sujeito moderno em relação à força da natureza e também dos dogmas determinados por autoridades que não estejam alicerçados no domínio da razão.

Ainda na problemática da teoria do conhecimento, Kant deixou um marco denominado de “Revolução Copernicana.”¹⁵ A mudança efetivada pelo filósofo parte de uma guinada no âmbito da cognição. Antes era o sujeito que deveria se regular ao objeto para conhecê-lo, agora é o objeto que se deve regular às capacidades cognitivas do sujeito, para que se dê o conhecimento. Segundo Kant (1983, p, 12):

Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém todas as tentativas de mediante conceito estabelecer algo a priori sobre os mesmos, através do que ampliaria o nosso conhecimento, fracassaram sob esta pressuposição.

¹⁵ Segundo Kuhn (1957), a Revolução Copernicana marca a ruptura de uma visão de mundo transformando demasiadamente a compreensão da relação entre o homem e o universo.

Se Copérnico trouxe o sol para o centro do universo, Kant, por sua vez, colocou o sujeito/razão no polo da cognição. Ele sustentava que essa era a explicação para o problema da “razão pura¹⁶”. Subjugar o mundo à razão significa que o mundo é regido por leis racionais, e que todo conhecimento, para ser seguro, deve ser racional. A perspectiva de uma Revolução Copernicana no conhecimento é uma consequência da tentativa de suprir o vazio tatear da metafísica, estabelecendo um padrão novo de conhecimento.

Por conseguinte, a razão humana funda-se como preceito para a construção do conhecimento e como expectativa de uma condição superior para nortear a vida humana. Ela passa a ser garantia para interpretar e conhecer a natureza e subsequentemente a sociedade, emancipando-se de qualquer explicação mágica, mitológica ou divina. Assim, a natureza passa a ser concebida e constituída por métodos e leis racionais. O cerne da ciência moderna reside na avidez e confiança na capacidade humana em manipular e dominar a natureza, e todas as expectativas são propostas na razão e na promessa de progresso. Nesse âmbito, o progresso se esforça para “livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.19). A primazia do ser humano se encontra no saber, confiante na ideia de progresso que,

confunde progresso nos desenvolvimentos da ciência e da técnica como o desenvolvimento da humanidade como tal, que oculta as regressões da sociedade, impossibilitando compreender as periódicas recaídas na barbárie, como os fascismos e o stalinismo, frutos do mesmo impulso onipotente de dominação da natureza e dos homens, impulso esse que trata o ser humano como “o melhor capital”. (MATTOS, 1998, p.107).

Adorno e Horkheimer (1985) elaboram uma crítica à sociedade moderna sublinhando que ao invés de progresso, esta caminha rumo à barbárie, pois o que ocorre é um culto à técnica e à racionalidade. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.19) o projeto moderno sustentado na base Iluminista¹⁷ era desencantar o mundo,

¹⁶Kant chama de pura a “razão” que atua independente da experiência, ou seja, ela não se mistura com os elementos empíricos.

¹⁷Segundo Grespan (2003, p. 15-16, grifo do autor), a pergunta a respeito do que era o Iluminismo despertou debates importantes na Alemanha entre 1783 e 1784, dentre eles destaca-se o texto de Immanuel Kant: *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* No entanto, antes desse período muitos outros pensadores buscavam explicar o nome escolhido para a época de transformações em que viviam: séculos das luzes, do esclarecimento. O “Iluminismo foi movimento de idéias, no sentido forte de um processo de constituição e acumulação de saber sempre renovado e sempre capaz de

“dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber”. Mas, para os filósofos, há um problema, já que o caminho para o esclarecimento reside na técnica e esta, por sua vez, faz com que determinado conhecimento genérico não possua mais um lugar seguro. O método ocupou todo o espaço preenchido outrora pelo mito. Para os frankfurtianos, o processo de estruturação da civilização ocidental se deu no sobrepujamento da mentalidade mítica, em que o papel do conhecimento na modernidade foi radicalizado pela pretensão de ser laico, neutro e objetivo. Nesse sentido, em prol da ciência moderna, o homem substituiu “o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.21). Logo, o propósito da ciência seria descobrir as particularidades novas antes desconhecidas para melhor auxiliar a vida, retirando qualquer resquício de mistério.

Segundo Schweitzer (1964), nesse momento aparece a necessidade de se contentar com uma habilidade parcial aperfeiçoada que, frente à especialização, perde de vista o conjunto, uma vez que a difusão e o crescimento dos ramos do saber e da ciência levam a uma contingência de que o ofício de cada um se circunscreva a um campo determinado do conhecimento. Nesse sentido,

torna-se notório, também, que os encarregados de instruir a juventude já não mais possuem aquela visão universal das coisas, que os habilite a chamar a atenção dos jovens para a conexão que existe entre vários ramos do saber, a fim de alargar-lhes o horizonte da compreensão dentro dos limites naturais. (SCHWEITZWER, 1964, p.39).

Decerto que esse fato precisa ser questionado diante de um mundo que, por vezes, não se manifesta fragmentado, carecendo de pensamento crítico e de um sujeito com capacidade de discernimento, reivindicando uma visão mais ampla. Assim sendo, mudanças no campo educacional seriam necessárias, visto que somente a educação/formação é capaz de transformar o indivíduo e consequentemente a sociedade, logo: “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

Segundo Etges (2011), a partir do momento em que os seres humanos começaram a emitir juízos formais, a unidade entre sujeito e objeto foi separada, portanto há um hiato entre natureza e indivíduo. Nesse sentido, buscar uma

ser modificado até nos fundamentos. Este é o significado da máxima latina com a qual Kant definiu o Iluminismo na sua resposta à polêmica de 1784, [...]: ‘*sapere aude*’ – ‘ousa saber’, isto é, ‘ousa servir-te do teu próprio entendimento’, sem imitar ou aceitar passivamente as idéias das autoridades reconhecidas e temidas”.

explicação satisfatória para a ciência tem sido extremamente laborioso, porquanto até agora as possibilidades de elucidação estão calcadas nas descrições puramente metafísicas, que fracassaram e induziram os cientistas a utilizarem simplesmente uma representação pragmática e utilitarista para suas atividades, prevalecendo puramente a razão instrumental, contribuindo para uma educação especializada e fragmentada, desconsiderando certa totalidade.

Na tentativa de suprir tal demanda, a discussão do conceito de interdisciplinaridade na educação se impõe como desafio para a produção do conhecimento, em direção a um sujeito mais autônomo. Por conseguinte, o cunho imprescindível do exercício interdisciplinar na produção e na sociabilização “do conhecimento [...] no campo educativo que desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.” (FRIGOTTO, 2011, p.35-36). O ser humano possui necessidades (sejam elas de cunho cultural, intelectual, afetivo e/ou biológico) persistentes e na busca em satisfazê-las, estas não se colocam de maneira fragmentada, porém, dialética, já que a realidade pode ser apreendida como múltipla e una ao mesmo tempo. Nesse sentido, o mundo se mostra de maneira complexa, reivindicando um pensamento amplo e crítico que seja plausível de capturar o real e o ensino fragmentado não consegue compreendê-lo na totalidade. Portanto ao estabelecer um diálogo entre disciplinas o interdisciplinar é importante no processo de significação dos conteúdos estudados, como também do real.

Grosso modo, pode-se compreender a interdisciplinaridade como sendo a troca entre as especialidades/disciplinas¹⁸, uma vez que integra e compartilha as abordagens de diferentes campos do saber, e que tenham nexos entre si, pois é perceptível que o conceito é um processo de contínuo aprendizado, de construção do conhecimento análogo a um único programa de pesquisa. Ele é teórico e prático. Nesse âmbito, é importante ressaltar que o prefixo latino *inter* significa ação entre, intermediária, intenção e reciprocidade; já o vocábulo disciplina se origina da etimologia latina que denota: “ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral.” (HOUAISS, 2001, p.1052). Segundo Follari (2011, p.124-125):

¹⁸Segundo Pavianni (2008, p. 28), pode-se entender disciplina como: “Arranjos lógicos e político-administrativos que atendam padrões de racionalidade de uma dada ordem histórica.”

A interdisciplina surgiu nos anos setenta como reação do capitalismo diante dos seus próprios problemas de legitimação. [...] Basta assinalar que no fim dos anos sessenta os estudantes universitários se haviam tornado um grave problema por suas posições anticapitalistas, primeiro na Europa (França, Alemanha e Itália) e depois também na América Latina (em 1968 no México e em 1969 na Argentina com o Cordobazo). Essas posições encontravam apoio numa crítica interna do funcionamento da instituição universitária e do lugar no saber do capitalismo. Discutia-se a excisão teoria/prática e a falta de relevância social dos conteúdos curriculares. Diante dessas exigências e face à gravidade dos acontecimentos protagonizados pelos estudantes – que punham em crise todo o sistema – decidiu-se dar um certo lugar à demanda estudantil, resumindo-a no discurso oficial e absorvendo o seu potencial crítico, por via de uma sutil transformação do significado. Foi isso que deu lugar a uma série de iniciativas de mudanças nas universidades europeias, que incluem tanto modificações orçamentárias, curriculares e de estrutura, como de funcionamento acadêmico. Daí seguiu-se o recurso à interdisciplina como um dos elementos a serem levados em conta dentro da estratégia traçada.

Estudos¹⁹ a respeito da interdisciplinaridade no campo da educação vêm ocorrendo em um período de tempo significativo. É sabido que ele não é homogêneo e vem sendo discutido e analisado por um vasto número de pesquisadores que o abordaram por ângulos diferentes²⁰, já que “as análises sobre o interdisciplinar se diferenciam muito, envolvendo tanto as questões das naturezas das falas quanto às visões de mundo, de homem e de conhecimento.” (BIANCHETTI; JANTSCH, 1993, p. 25). Nesse sentido, é importante sublinhar que a interdisciplinaridade, acaba por esbarrar

[...] com o problema da comunicação entre os pesquisadores que se utilizam de sistemas conceituais diferentes, aos quais se correspondem linguagens específicas. A polissemia de certos conceitos comuns a diversas

¹⁹Nas diferentes perspectivas podem-se elencar alguns nomes como: “Kapp (1961), Piaget (1973), Vygotsky (1986), Durand (1991), Snow (1959) e Gusdorf (1967)”. (THIESEN, 2008, p.90). Dentre eles sublinha-se Gusdorf que na década de 1960 apresentou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um projeto interdisciplinar para as ciências humanas. Existem diferenças ainda: “Quanto à estrutura (HECKHAUER, 1972), quanto à questão cultural (LEONOR e HASNI, 2004), quanto à atitude (FAZENDA, 1991), quanto à forma (SINACEUR, 1995)”. (MUELLER, 2006, p. 21). Ainda é importante ressaltar a posição de Japiassu a respeito da interdisciplinaridade que “consiste basicamente na condenação moralizadora da especialização, a qual seria superada pelo ato de vontade do sujeito cognoscente. É Japiassu quem fala em ‘patologia do saber’ e em ‘caracterização’, termos utilizados também por Gusdorf.” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 24). Também cabe sublinhar que a maneira apropriada pela educação a respeito da interdisciplinaridade difere da biologia, engenharias, saúde, sociologia entre outras áreas, daí a necessidade de se definir uma perspectiva.

²⁰Segundo Thiesen (2008), atualmente a questão a respeito do conceito de interdisciplinaridade possui duas correntes que se sobressaem: A primeira no campo epistemológico que tem como competência o conhecimento em seus diferentes ângulos de produção, socialização e reconstrução, os métodos e paradigmas da ciência intermediando realidade e sujeito; e a segunda que é no pedagógico que aborda problemas de natureza curricular de ensino/aprendizagem.

disciplinas apenas acrescenta uma dificuldade complementar ainda mais difícil de ser superada por se apresentar como aparente facilidade. Assim, a associação de diferentes pesquisadores pode levar não a uma aproximação ou a uma atividade de integração, mas a um reconhecimento seguido de uma acentuação das diferenças: quanto mais se associam, mais se percebem as diferenças. (FAURE, 1992, p. 64).

Ademais, o conceito de interdisciplinaridade não está concluído, no entanto, encontra-se em construção, porque seus aspectos epistemológicos ainda estão amalgamando-se. É uma discussão que necessita de análises criteriosas, visto que seu objeto não é de fácil compreensão, já que seu alicerce ocorre no campo teórico, proporcionando diferentes definições. Aparentemente, configura-se como simples, algo corriqueiro. Mas, no âmbito prático se expressa como complexo de compreender e, por vezes, de explicar, tornando-se meticuloso e inquietante, pois necessita que o especialista ultrapasse sua própria especialidade, conscientizando-se de seus limites e esteja aberto para a contribuição de outra disciplina. Nesse segmento, Etges (2011) sublinha que a interdisciplinaridade, em momento algum, poderá restringir as ciências a um denominador comum, porque isso dizimaria as especificidades de cada uma. O seu papel é o de ser um mediador que viabiliza a compreensão da ciência, para um nível mais crítico e criativo. Logo, não é o intuito aqui elencar suas diversas manifestações, mas apenas situar e apresentar a perspectiva²¹ escolhida.

²¹A acepção escolhida não compartilha da posição adotada pela “filosofia do sujeito” que tem entre seus representantes Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Para Jantsch e Bianchetti (2011), os pressupostos da filosofia do sujeito, são: 1. A fragmentação do conhecimento faz com que o homem perca o domínio sobre o próprio conhecimento produzido (fragmentação como perigo); 2. A fragmentação é colocada como um mal em si (patologia), que só pode ser superada por um ato de vontade de um sujeito pensante (eterniza o perigo); 3. A fórmula ideal, fecunda de interdisciplinaridade, é o trabalho em equipe, fundado em um tipo de sujeito coletivo; 4. O sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação pressupondo que ele é capaz de curar qualquer enfermidade relativa ao conhecimento; 5. A produção do conhecimento estará garantida, quando satisfeita a exigência do trabalho em parceria, independentemente da forma histórica, como ocorre a produção da existência. Para Jantsch e Bianchetti (2011, p. 27), o primeiro pressuposto é o cerne da questão, os demais são os seus desdobramentos, dando coerência ao discurso hegemônico de interdisciplinaridade. Vale sublinhar o terceiro pressuposto, a redenção num sujeito coletivo (que para os autores nada mais são do que a soma de indivíduos alinhados para um determinado trabalho) a tão “propalada equipe” que viabiliza qualquer “projeto em parceria” “trata-se de um pressuposto taylorista-fordista mascarado. Este pressuposto mascarado não resiste à crítica marxista. Mas nem é preciso ir à radicalidade de Marx. Se lermos atentamente Foucault, teremos elementos para destituir a ‘legitimidade’ reclamada por este pressuposto, pois segundo este autor, a fábrica moderna também constitui este sujeito coletivo”. Em nota, os autores supracitados grifam que o apelo ao trabalho em parceria (cooperação) traz subjacente a nova face e fase do capital, que sempre busca se reafirmar. Os autores também não negam que a filosofia do sujeito tenha sua contribuição na produção historicamente do conhecimento, mas ressaltam que o seu alicerce está em base da concepção “a-histórica relativa à interdisciplinaridade”. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 19).

2.1A INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA MATERIALIDADE HISTÓRICA

Em síntese, é possível afirmar historicamente que tanto o processo de fragmentação do conhecimento quanto o de fragmentação do trabalho caminharam juntos. Segundo Schweitzer (1964, p. 38), com a Revolução Industrial e com o capitalismo aparece em cena “a racionalização do trabalho de cada um em favor de um todo.” Nesse contexto, pode-se afirmar que movimentos como o Taylorismo ²² e o Fordismo ²³ não são gratuitos, mas “um modo de viver o trabalho e o conhecimento possível pela materialidade histórica posta/construída.” (BIANCHETTI; JANTSCH, 1993, p. 26). Dessa maneira, esses processos contribuíram para efetivar o trabalho individual na linha de montagem, simplificando o trabalho, deixando as atividades mais complexas ao encargo das máquinas.

Segundo Schweitzer (1964), a capacidade de reflexão, a inclinação para criar e o nível de conhecimento mais abrangente por parte do operário não são mais necessários. Ainda, nesse âmbito, segundo Enguita (1989), Bobbit ²⁴ tentou incorporar os preceitos do taylorismo no ambiente escolar. Portanto pode-se afirmar que, tanto a Revolução Industrial quanto a propagação do capitalismo favoreceram a especialização e fragmentação dos saberes em prol de um conhecimento mais profundo em determinada área. É como se a racionalização e a especialização do trabalho não denotassem um prejuízo cognitivo deletério para o indivíduo, fazendo o possível para arrastá-los até onde poderiam ser dispensáveis: No ensino, por exemplo. Nesta perspectiva Tonet (2013, p. 732) adverte que:

²²Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi o fundador da administração científica; “O ponto de partida de Taylor foi a aplicação dos princípios tecnológicos de sua época ao trabalho manual. Procurou aplicar às operações manuais os mesmos princípios que os projetistas aplicavam às operações das máquinas no século XIX. Para tanto, ele identificava o trabalho a ser feito, decompunha-o em suas operações individuais, designava a maneira certa de realizar cada operação e, finalmente, reunia as operações, desta vez na sequência em que poderiam ser realizadas mais rapidamente e com maior economia de tempo e movimentos.” (CHIAVENATO, 2000 p.52-53).

²³Henry Ford (1863-1947) foi um dos mais conhecidos precursores da administração científica; “entre 1905 e 1910, Ford promoveu a grande inovação do séc. XX: a produção em massa. Embora não tenha inventado o automóvel nem a linha de montagem, Henry Ford inovou na organização do trabalho: a produção de maior número de produtos acabados com a maior garantia de qualidade e pelo menor custo possível. [...] A racionalização da produção proporcionou a linha de montagem, que permite a produção em série.” (CHIAVENATO, 2000 p.67).

²⁴John Franklin Bobbitt foi um professor universitário, educador e escritor norte-americano. Que com o livro *The curriculum*, propõe uma adaptação das técnicas do mundo dos negócios para uso no ambiente escolar.

Porém, a entrada em cena da divisão social do trabalho e da propriedade privada imprimem a essa complexificação uma especificidade própria e radicalmente diferente daquela que existia no interior da comunidade primitiva. Opera-se, então, no interior do ser social, uma profunda cisão. Trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta divisão não é, de modo nenhum, natural, embora adquira um caráter de naturalidade. Pelo contrário, resulta de um processo claramente social. Saber e fazer são separados, e essa separação é justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes.

Na sociedade burguesa, surge uma cisão peculiar por meio da fragmentação no cerne do processo de trabalho que transforma o trabalhador em uma peça da engrenagem da produção, impossibilitando-o de buscar o conhecimento para entender o processo produtivo em sua totalidade, pois este fica retido pelo capital, que busca uma forma de dominar o trabalhador, produzindo nele alienação²⁵ e fetichização²⁶. A divisão entre trabalho manual e intelectual no capitalismo se caracteriza na relação entre trabalhadores técnico-científicos, cuja atividade é a de organizar o processo de trabalho e os operários de executarem. Nesse contexto, os técnicos não apenas organizavam o processo de trabalho, mas também, propagavam uma estrutura hierárquica reproduzindo assim, as relações sociais capitalistas.

A fragmentação tanto no campo do conhecimento quanto do trabalho se manifesta como sendo naturais, mas não são, já que: “o tempo de trabalho de igual intensidade é a medida dos valores. As disposições qualitativas dos operários são um produto histórico, *na medida em que não são naturais*, não estão determinadas pelo sexo, idade, pela força física etc.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 51, grifo nosso). A sociedade burguesa torna-se circunscrita – como antes nenhuma outra foi, por uma

²⁵“A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da ‘vendabilidade’ (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a ‘reificação’ das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’ (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, ‘em servidão à necessidade egoísta’, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade.” (MÉSZÁROS, 2006, p.39).

²⁶“Os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e conselhos humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chama a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção das mercadorias. Este fetichismo do mundo das mercadorias decorre, [...], do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias”. (MARX, 2004, p. 94).

pujante divisão social do trabalho, desdobramento da própria lógica de reprodução e produção do capital, consolidada pela Revolução Industrial.

Assim sendo, pensar a interdisciplinaridade é tentar entender seu aspecto de *práxis* pedagógica na sua totalidade e complexidade perpassada pela historicidade, possibilitando o questionamento para com seus interesses e ideologias, tanto no campo teórico bem como no prático. Ademais, Engels *apud* Fernandes (2008, p. 27) ressalta que “a cadeia de pensamento deve ter início com o que a história começa e o seu curso subsequentemente não deve ser outra coisa senão a imagem exata do curso histórico em sua forma teórica e abstrata, [...]”. Nesse contexto, a interdisciplinaridade busca uma totalidade concreta. Kosik (1995) destaca que a totalidade não é tudo e nem tampouco um princípio fundador. Analisar na acepção da totalidade concreta expressa a busca pela explicação de um objeto delimitado, as suas várias manifestações e maneiras históricas que as constituem. Por vezes, é preciso questionar qual o valor do conhecimento na esfera da existência;

Na verdade, o sentido de nossa existência só pode mesmo ser apreendido em sua substancialidade, se abordado enquanto manifestação da prática real. O discurso humano, real e concreto, é aquele pronunciado pela prática histórica que se configura na continuidade do cotidiano. (SEVERINO, 2011, p.138).

No que tange à produção do conhecimento, a interdisciplinaridade não deve ser entendida como um método, mas como princípio norteador. Conforme Frigotto (2011), a produção do conhecimento não tem como ser neutra, já que as relações que ela busca capturar também não são. Porém são carregadas de historicidade, apresentando-se como um problema que reside na esfera da produção da existência humana, pois as relações humanas estão permeadas na materialidade das relações capitalistas que se colocam como obstáculos fortalecidos pela maneira alienada e cindida de como o sujeito se realiza na sociedade de classes.

Assim sendo, a interdisciplinaridade “se apresenta como um problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico.” (FRIGOTTO, 2011, p. 41). O processo de conhecimento necessita de um esforço de elaboração e construção por parte do indivíduo na busca de um melhor entendimento dos fatos, ou seja, implica uma atividade ativa perpassada pelas

várias limitações que podem ser cultural, teórica, social, ideológica, dentre outras; condições que implicam no processo de produção do conhecimento.

Segundo Severino (2011), o conhecimento pessoal ocorre por meio de uma experiência extremamente coletiva e histórica que é anterior e serve de “matriz placentária.”. Nesse aspecto, é como um tecido que pelas experiências passadas vai se complexificando com a junção de experiências novas, decorrentes das experiências cumulativas; a cultura surge como mediadora do conhecimento. Nesta perspectiva, o ser humano só é humano

na medida em que se efetiva em sociedade. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais. (SEVERINO, 2011, p.140-141).

Deste modo, a cultura é uma construção coletiva e histórica do sujeito, logo ela é uma mediação concreta da “existência dos homens.” (SEVERINO, 2011, p.142), pois ele necessita das referências culturais para a sua constituição enquanto sujeito coletivo. Nesse contexto, é possível compreender o vínculo do conhecimento com a cultura, não como referência circunstancial, mas como substância essencial, contribuindo para a prática efetiva, porque tanto a cultura quanto o conhecimento se dão em solo social. O humano não se faz de modo gregário.

Uma vez que a prática é imprescindível na composição do modo de existência humana, é preciso levar em consideração que ela possui suas particularidades (subjetividade, trabalho, educação, esfera de poder, hierarquia, esfera política, esfera econômica, dentre outras), que não se restringem ao mecanismo naturalista das ciências, ao determinismo da metafísica e também ao tecnicismo. A *práxis* caracteristicamente humana é intencionalizada, assinalada pela simbolização na sua origem. Assim, a subjetividade se formou como uma nova forma de ação. Por conseguinte, tanto no âmbito prático quanto no teórico da realidade, as formas de conhecimento e dos seus desdobramentos constituem-se em importância substancial, quando o que está em questão é a própria forma de construir e transmitir o conhecimento e, como também de assegurar-lhe um comprometimento com a qualidade.

Esse tema precisa ser abordado como primordial por aqueles que estão envolvidos tanto na perspectiva de uma investigação (autorreflexão) crítica de seus

domínios (saberes) quanto na maneira como eles dialogam com os outros envolvidos.

É importante sublinhar que, segundo Bianchetti (2011, p. 9), no que tange a produção do conhecimento, faz-se necessário compreender “suas formas de apreensão e veiculação para além da culpabilização da divisão do conhecimento como responsável pelos resultados questionáveis no que diz respeito à criação e à transmissão do conhecimento”. Desse modo, o debate acerca do interdisciplinar deve ocorrer também no viés epistemológico e não apenas no metodológico, buscando incorporar o ponto de vista de que é na materialidade histórica que é possível o processo de produção do conhecimento. Para tanto, não se “trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade.” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 28). Assim, a disciplinaridade não pode ser entendida como uma doença a qual contribuiu significadamente para um avanço do conhecimento.

2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A interdisciplinaridade como necessidade na produção do conhecimento embasa-se no cunho dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e múltipla, e também no aspecto de natureza intersubjetiva de sua compreensão. (FRIGOTTO, 2011). Desse modo, a unicidade e a diversidade da realidade social exige que se reconheça os limites factuais dos indivíduos que investigam as fronteiras dos objetos estudados. Delimitar um determinado objeto, a fim de estudá-lo, não é o mesmo que fragmentá-lo de maneira arbitrária. Demarcar determinada questão não quer dizer que é necessário abdicar da sua constituição abrangente, visto que o próprio processo do conhecimento necessita de delimitações; o objeto se constitui indissociavelmente de uma totalidade. Nesse sentido, o problema é que se no pensamento humano

corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico. (MARX, 1999, p.5).

Para Marx há um vínculo entre o plano prático e o caráter objetivo de determinada verdade, ou seja, para conhecer é necessário agir. Segundo o filósofo não existe conhecimento sem a prática, o primeiro é elemento do segundo.

O trabalho interdisciplinar, portanto, não pode ficar isento dos conjuntos das relações e práticas sociais, essa tomada de consciência “decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento” (FRIGOTTO, 2011, p. 36), de tal forma que a socialização ou não da produção do saber não são destituídas das relações e das práticas que o ser humano produz em determinado espaço e tempo, pelo “contrário, nelas encontra-se sua efetiva materialidade histórica.” (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

As ciências humanas e sociais possuem como objeto de conhecimento a apreensão e a elucidação da produção da existência humana. Nessa conjuntura, compreende-se que a divulgação e a edificação do saber estão intrinsecamente relacionadas com as relações antagônicas entre as classes sociais. Percebe-se que o processo do conhecimento humano se desdobra no âmbito abstrato da realidade social. Nesse ínterim, o desafio se coloca porque o que se quer conhecer é a própria prática humana, e o sujeito que busca investigá-la, nela está inserido. Aparece uma imprescindibilidade essencial de recuperar o movimento de conjunto pelo qual a sociedade capitalista se desenvolve.

Para Frigotto (2011, p. 38), no método da economia política, Marx coloca uma necessidade de “distinguir a esfera do conhecimento humano que se move no plano abstrato, da realidade social [...]”, em virtude de o empírico apresentar um pressuposto para o conhecimento que perpassa pelo uso das categorias teóricas como meio essencial. Mas não é suficiente para capturar as determinações as quais permeiam as relações humanas e que “nos permitem penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada.” Nesse processo, para as categorias não perderem “a sua historicidade, necessitam ser reconstruídas, redefinidas e saturadas com as especificidades próprias da realidade investigada.” (FRIGOTTO, 2011, p. 38). Desse modo, o interdisciplinar é concebido no movimento do real e não no campo exclusivo da razão, pois

a dialética terá que dar lugar ao heterogêneo em seu interior e apresentar-se sem ato de fazer-se, inacabada, incapaz de fechamento e de totalização. Esse é o único modo de dar um lugar à diferença, ao acontecimento e à

subjetividade que não se encerre nos rígidos limites de razão abstrata e geral. (FOLLARI, 2011, p. 124).

A dificuldade, a complexidade e até mesmo a impossibilidade de abarcar a totalidade do real não podem desestimular a busca. Para Kosik (1995), só seria possível uma transformação no *status quo* com a dialética, pois as relações humanas são definidas por suas práticas concretas estabelecidas pelas relações sociais que, por vezes, ocultam uma relação de dominação; ou seja, o mundo real,

[...] não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva: é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos 'reais' fixados, que sob seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendidas das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produto* do homem social; e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. (KOSIK, 1995, p. 23, grifo do autor).

Percebe-se que a realidade está imbuída por relações fetichizadas. Assim sendo, a dialética presume uma visão integral do real, visto que é por meio dela que se busca compreender as formas distintas dos componentes sociais como interligados na mesma totalidade. O pensar e o agir sempre estarão, de certa maneira, comprometidos com o todo ou ao menos com um determinado aspecto das relações que o constituem. Nesse sentido, parecem existir diferentes graus no que concerne à totalidade, de tal forma que,

se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o *nível de totalização* que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade, [...]. (KONDER, 1990, p.38, grifo do autor).

Outrossim, existem graus distintos nos níveis de totalização. Há totalidades mais extensas que necessitam de outras com uma dimensão menor, haja vista que a abrangência de uma totalidade se conecta ao nível de generalização auferido pelo pensamento humano e também aos objetivos do sujeito em cada caso em particular.

Sendo a totalidade então mais do que a reunião das partes, já que qualquer “coisa” ou objeto que o sujeito possa vir a conhecer e conceber é sempre parte de um todo. Em cada ação realizada, o sujeito se depara, necessariamente, com questões interligadas. Konder (1990) ressalta que a perspectiva de conjunto é permanentemente contingente e, em nenhum momento, pode-se pretender findá-la, pois a realidade sempre será mais opulenta do que qualquer conhecimento que dela se possa ter. No processo de conhecimento, algo sempre vai escapar no processo de síntese. A síntese é a “visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*.” (KONDER, 1990, p.37, grifo do autor). O autor supracitado ainda ressalta que, para se ocupar dialeticamente da concepção de totalidade, é imprescindível perceber qual é o grau de totalidade que o problema exige.

Kosik (1995) sublinha que a dialética não busca o conhecimento de fora para dentro e nem de maneira imediata; para ele, o conhecimento é a própria dialética em uma das suas acepções; o conhecimento é a divisão do todo, assim o “‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método” (KOSIK, 1995, p. 18). Segundo o autor, sem decomposição não é possível chegar ao conhecimento, pois a realidade e os fenômenos constituem parte de um todo complexo. Para compreender o objeto é preciso conhecer sua estrutura, identificar os diferentes aspectos e suas relações contraditórias e para isso é preciso separar o que é essencial (categorias filosóficas) e secundário (categorias empíricas).

Nesse contexto, para apreender a realidade, é preciso que o pensamento se esforce para capturar as objetivações do aparente, isto é, da vida material. Essa compreensão pressupõe que a realidade possui sua existência objetiva e que não depende da consciência do sujeito. O entendimento vem daquilo que lhe é exterior, a análise crítica deve partir da realidade. Portanto, a dialética não é uma instância verificada do conhecimento obtido, mas, é um método de transformação do conhecimento real mediante análise crítica do material concreto.

Desse modo, o conhecimento se dá pela separação do que é essencial daquilo que é secundário, em virtude de que somente por meio dessa divisão é possível perceber a especificidade de algo de sua coerência interna. Neste sentido há um

impulso espontâneo da *práxis* e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea *percepção do todo*, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes mais imatura. O ‘horizonte’ – obscuramente intuído – de uma ‘realidade indeterminada’ *como todo* constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua. (KOSIK, 1995, p.19, grifo do autor).

É preciso assinalar que a atitude humana frente à realidade não é a de um “abstrato sujeito cognoscente” (KOSIK, 1995, p. 13), ou seja, de um ser pensante que apenas analisa teoricamente, mas, sim, que age de maneira prática, uma pessoa histórica “que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.” (KOSIK, 1995, p. 13). Dessa maneira, a realidade não se mostra ao indivíduo no âmbito teórico e abstrato, mas se expressa como um “pensamento comum”, haja vista que os homens, na existência real, estão inseridos em uma atividade prática e utilitária, imposta pelo capital. Percebe-se que a compreensão do todo não se manifesta de maneira evidente no cotidiano, porque são gotejados apenas alguns pontos mais significativos do todo que orientarão as maneiras de pensar do sujeito. Na cotidianidade, o todo não é de fácil apreensão, por constituir um pensamento comum que tende a representar as coisas/objetos como se eles fossem dissociáveis de condições sociais e históricas. Esse comportamento acaba por rejeitar o movimento dialético dos fundamentos, no qual a totalidade existe e define as partes que a constitui, mesmo não sendo percebida.

Ao contrário da maneira do pensar comum, o pensamento dialético se propõe a buscar a “coisa em si”, edificando uma compreensão da realidade que entende a totalidade como exercício em contínua elaboração social. Ao pensar o todo, a dialética não nega as partes e também não abstém as partes abstraídas do todo; ela pensa tanto as diferenças entre as partes quanto a unidade entre si. A dialética é o esforço para a percepção das relações sociais e históricas (reais) dentre as diferentes maneiras que os fenômenos se apresentam. Para Marx e Engels (s/d, p. 49) a história

não é obrigada, como acontece à concepção idealista da história, a procurar uma categoria diferente para cada período, antes se mantendo

constantemente no plano real da história; não tenta explicar a prática a partir da ideia, mas sim a formação das ideias a partir da prática material; chega portanto, à conclusão de que todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica intelectual, pela redução à ,<<consciência de si>> ou pela metamorfose em <<aparições>>, em <<fantasmas>>, etc., mas unicamente pela destruição prática das relações sociais concretas de onde nasceram as bagatelas idealistas. [...]. Esta concepção mostra que o objetivo da história não consiste em resolver em <<Consciência de si>> enquanto <<Espírito do espírito>> mas que se encontrem dados em cada estágio um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitido a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças de produção, de capitais e de circunstâncias que são por um lado modificadas pela nova geração mas que, por outro lado, lhe ditam as suas próprias condições de existência e lhe imprimem um desenvolvimento determinado um carácter específico; por consequência, é tão verdade serem as circunstâncias a fazerem os homens como a afirmação contrária.

A história tem como alicerce o andamento do processo real e concreto da produção da vida, a sociedade e as relações que ela estabelece como fundamento nos seus diferentes aspectos. Para tanto é necessário suplantá-la com a prática cotidiana de se correlacionar com o mundo. A dialética procura o sentido do real no exercício da história, concreta e material, pois é nela que os homens dão significado e criam o mundo que os cercam. A dialética marxista não separa teoria e prática, sendo que a primeira não pode ser adotada como dogma, mas deve ter a incumbência de conduzir a ação, isto é, servir de modelo. Nesse aspecto, a prática deve ser o critério de “verdade” para a teoria, porque só há conhecimento por intermédio da prática, uma vez que “a teoria como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111). Portanto é na práxis que se encontra a realidade humana, sendo esta uma maneira de pensar e conceber o real, na qual a apropriação pessoal da realidade se dá por meio da síntese das práticas do homem, intercambiando a produção coletiva e individual. Ou seja, a construção/formação do sujeito é um ato de apropriação do que está posto na realidade, sendo uma prática histórica e social, já que

como vemos, são sempre indivíduos determinados, com uma atividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado resultam constantemente do processo vital de indivíduos determinados; mas não resultam daquilo que estes indivíduos aparentam perante si mesmos ou

perante outros e sim daquilo que são *na realidade*; isto é, tal como trabalham e produzem materialmente. Resultam, portanto, da forma como atuam partindo de bases, condições e limites materiais determinados e independentes da sua vontade. A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e 'ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem suas representações, as suas ideias, etc. Mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, s/d, p.24-26, grifo do autor).

Para os autores, a premissa primeira é de que em toda história é pressuposta a existência de “seres humanos vivos”, sendo que a primeira condição real é estabelecida “pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações que ela obriga com o resto da natureza” (MARX; ENGELS, s/d, p. 18). Desse modo, toda “historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história”. (MARX; ENGELS, s/d, p. 19). É a partir das condições históricas que se edifica o processo de vida real, pois a construção de representações está perpassada e intercambiada pelo aspecto material, e o pensamento é um “produto” da realidade que se passa no mundo exterior. A história deve ser compreendida como luta rotineira dos indivíduos para elaborar suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, logo, à maneira como eles interpretam tal relação.

O procedimento de análise na concepção da dialética materialista não se estabelece em “uma espécie de ‘metrologia’ dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da ‘cientificidade’, da objetividade e da neutralidade”. (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Na acepção materialista histórica, o método está ligado a uma concepção de mundo, de realidade e de vida no seu conjunto. Logo, nesse âmbito, a postura é anterior ao método, uma vez que “este se constitui em espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Portanto, para se instaurar o método

dialético de investigação, é preciso que se rompa com a maneira de pensar dominante, levando em conta as diferentes realidades construídas socialmente e culturalmente²⁷. Para Gramsci (1978, p. 12), é

pela própria concepção de mundo que pertencemos sempre a um determinado grupo, a de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela (se)encontra elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário.

Nesse sentido, para Frigotto (2010), a não compreensão do método relacionado à acepção da realidade e o não inventário rigoroso dela não só elucida nitidamente o horizonte positivista que separa o sujeito do objeto, a consciência da realidade, como também assinala que vários trabalhos de investigação que caracterizam como críticos e dialéticos, na prática seguem o padrão positivista. O autor grifa que não há método que seja indiferente a uma acepção de realidade. Para uma compreensão do que é o método dialético materialista é preciso perguntar: como um fenômeno social é constituído concretamente? Ou ainda: quais são as forças reais, leis históricas e sociais que o compõem? Estas perguntas indicam “ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito-objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos.” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

A dialética materialista é concomitantemente um método de investigação, uma postura e uma prática, um movimento de transformação e superação. Existe, portanto, um “movimento de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.” (FRIGOTTO, 2010, p. 86). A partir dessa concepção, um aspecto a ser ressaltado é o fato de a dialética ser um predicado da realidade e não do pensamento.

²⁷Principalmente “nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

A dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por esse motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa [...]”.(Kosik, 1995, p.13, grifo do autor).

O objeto não se apresenta tal como é aos seres humanos, assim o *détour* “é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade” (KOSIK, 1995, p. 27), e requer, como princípio, os dados empíricos que são fornecidos pela realidade, implicando também a necessidade de superar as representações fenomênicas, as primeiras impressões dos fatos empíricos para buscar suas determinações fundamentais. A coisa em si não se apresenta imediatamente ao sujeito, assim ele não apreende de maneira imediata a essência de determinado objeto, mas primeiramente a sua aparência. Por isso é preciso que o sujeito procure a essência do fenômeno no âmbito do pensamento, para tanto é necessário utilizá-lo de maneira dialética visto que a “dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1995, p.20). Ela é “reflexo e ao mesmo tempo projeção, registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.” (KOSIK, 1995, p.32-33).

Percebe-se que para conhecer a coisa em si é preciso uma determinada atividade, não se chega a ela por meio da contemplação. Desse modo, para Kosik, a realidade concreta é o ponto de chegada desta relação que exige do homem, enquanto sujeito do conhecimento, um trabalho de apropriação, de esforço e organização dos fatos, isto é, o conhecimento da realidade histórica é um procedimento de apropriação teórica, ou seja, de interpretação, de avaliação e de crítica; postura essencial para o conhecimento objetivo dos fatos. Para tanto, é necessário não confundir o movimento do real com as suas incongruências, antagonismos e conflitos com o movimento que o pensamento elabora para capturar o movimento do real da maneira mais íntegra possível. Destarte que

o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um

movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1995, p. 36-37, grifo do autor).

O processo do pensamento, portanto, não se delimita a modificar o todo desordenado das representações em um todo inteligível dos conceitos, visto que no sentido do processo, o todo é sempre determinado e delineado. A compreensão do concreto perpassa pela mediação do abstrato, a interseção do todo por meio da mediação da parte. Nesse âmbito, é importante sublinhar o que Marx distingue entre método de exposição e investigação. É no processo de investigação que o pesquisador retira o “objeto” em suas diversas acepções para capturar o distinto e a parte mediados pela totalidade.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 2004, p. 28, grifo do autor).

O que concerne ao percurso dialético de conhecimento da realidade são a crítica e o conhecimento crítico voltado para uma prática que busque transformar a realidade predecessora no campo histórico-social e no campo do conhecimento. O conhecimento só pode ser mantido na e pela *práxis*. Ela exprime a teoria e a prática que são as unidades intrínsecas de duas dimensões diversas. Desse modo, para Kosik (1995), como método de explicação científica da realidade social, a dialética materialista não é uma redução da cultura para com a economia, mas é, sobretudo, o método da explicação e do desenvolvimento dos fenômenos culturais a partir das atividades objetivas e práticas do sujeito histórico.

Desse modo, pensar a interdisciplinaridade enquanto processo dialético é refletir sobre os seus problemas e desafios para a *práxis* pedagógica. Nesse âmbito, ela precisa ser compreendida em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, ou seja, como movimento que coloca o sujeito frente a contradições.

Somente por meio de um conhecimento histórico e crítico é possível refletir sobre os desafios que a prática impõe.

2.3 DESAFIOS PRÁTICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Frigotto (2011), a condição preliminar para o trabalho interdisciplinar, tanto no campo da pesquisa quanto da prática pedagógica, é de que as acepções de conhecimento e realidade dos pressupostos e das categorias de análise sejam elucidadas criticamente. A convivência democrática, em qualquer local e principalmente nas instituições de ensino e pesquisa não pode acarretar em uma convergência burocrática e artificial na busca pelo interdisciplinar, postura que não contribui para um conhecimento crítico. Neste sentido, o limite mais significativo na “prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido.” (FRIGOTTO, 2011, p. 55-56). Nessa direção, o problema pedagógico do trabalho interdisciplinar reside na forma de exposição do conhecimento em suas técnicas e métodos.

A prática interdisciplinar na escola não pode ser entendida como uma constituição na elaboração e criação de uma mistura de métodos ou conteúdos de disciplinas diferentes; atitude que arruinaria o conhecimento posto, como também pode comprometer a aprendizagem. “Só depois de ser aprendido e dominado o construto, o educando deve ser encorajado a transcodificá-lo para a sua vida cotidiana, para seus irmãos menores, para o grupo de trabalho na escola, para as imagens do computador.” (ETGES, 2011, p. 92). Assim, pressupõe-se que o educando precisa adquirir algumas estruturas fundamentais no processo de conhecimento, para depois apreender questões mais abrangentes.

Nesse sentido, a atividade interdisciplinar precisa “saciar-se em seu próprio espaço, compreender seus limites e assumir-se enquanto problema parcial e situado.” (FOLLARI, 2011, p. 134). Ela precisa definir os assuntos/temas mais significativos em que possa atuar, sem retirar a especificidade dos assuntos em questão.

No contexto educacional, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida na conjuntura das mediações histórico-sociais que, de fato, manifestam e concretizam a existência humana na sua realidade, para tanto,

ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos neste tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, universo das relações institucionais. (SEVERINO, 2011, p. 146).

Aspira-se que a escola²⁸ possa promover um movimento mais crítico e democrático. Para tanto, ela precisa promover a construção de mediações entre os saberes, auxiliando para que eles se realizem em seus estados objetivos e reais. Percebe-se que esse processo não é fácil, uma vez que “todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo em que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização.” (SEVERINO, 2011, p. 147). Do mesmo modo, a vida em sociedade, individual e as experiências subjetivas e culturais podem levar a uma maneira mais apropriada de existência e consciência na acepção humana; mas podem, também, na maneira de despersonalização coletiva ou individual, provocar alienação. A reflexão, nesse sentido, traz à baila que os problemas educacionais impreterivelmente conduzem para a questão dos valores:

Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Além disso – todos concordam –, a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. (SAVIANI, 2013, p.42).

É importante sublinhar que Severino (2011) adverte para não se investir apenas na transmissão dos conhecimentos técnicos e científicos, mas que a

²⁸Assim como a educação: “É um processo que só se legitima se estiver mediando a inserção das novas gerações no âmbito de suas mediações existenciais, o ensino, por sua vez, só se legitima se for processo mediador da educação. É por isso que não se pode fazer uma distinção entre instrução e educação, pois o que pode legitimar o ensino só pode ser mesmo a sua eficácia educativa.” (SEVERINO, 2008, p. 37).

educação precisa garantir que ela seja também mediação da percepção das relações situacionais, viabilizando a apreensão das complexas redes políticas da realidade social, pois só com esta base se pode compreender o significado das atividades culturais e técnicas. A escola deve adotar uma intencionalidade norteadora na organização dos conteúdos, oriundos de objetivos preestabelecidos em busca de uma formação mais crítica que vise formar cidadãos. Assim, a heterogeneidade e a multidimensionalidade de características de luta social e de opressão reivindicam que a busca pela produção do conhecimento crítico ocorra mediante um diálogo de diferentes disciplinas/teorias, sem que nenhuma seja reduzida às perspectivas da outra. Destarte que o processo de conhecimento simultaneamente se apresenta como desvendamento dos nexos lógicos da realidade, portanto, pode converter-se em:

Instrumentos do fazer, ele se propõe também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento de poder. Por isso mesmo o saber não pode se exercer perdendo de vista esta complexidade: só pode mesmo exercer-se interdisciplinarmente. (SEVERINO, 2011, p. 151).

Nesse aspecto, a prática interdisciplinar, no que tange ao processo de conhecimento, é a face subjetiva da coletividade social e política dos homens, pois eles, em todo o seu meio prático, atuam como sujeitos coletivos. Portanto o conhecimento, como manifestação simbólica, “só será autenticamente humana e autenticamente saber” (SEVERINO, 2011, p.151) quando o interdisciplinar ocorrer. O fator principal no conhecimento é o seu processo, ou seja, saber é o resultado de um processo histórico, efetuado pelo sujeito coletivo. Por conseguinte, a relevância do interdisciplinar pode ser compreendida como um processo de edificação dos objetos do conhecimento; desse modo o conhecimento e o agir não podem se fazer na fragmentação, mas em uma totalidade. Assim, a educação é essencial tanto para a sociedade como para o indivíduo, que precisa dela para se tornar sujeito e cidadão; e a sociedade precisa de sujeitos que lhe garantam uma democracia mais efetiva. Desse modo, a produção e transmissão do conhecimento devem almejar a explicação da totalidade do real no sentido de redirecionar o saber teórico. É importante sublinhar que, para Jantsch e Bianchetti (2011), não se pode esperar que

o interdisciplinar seja redentor, e também que não se pode fazê-lo sozinho.²⁹ Nesse âmbito, é relevante a colocação do PCN+ Ensino Médio ao sugerir

a possibilidade de que uma disciplina da área venha a tratar, com contexto e interdisciplinaridade via mobilização de conceitos e competências, de um tema que lhe é próprio, sem a necessidade de que, no mesmo período, outras disciplinas estejam tratando do mesmo tema. Isso não significa que projetos integradores coletivos não possam ser desenvolvidos, nem que cada professor deva deixá-lo isolado, na procura e no desenvolvimento de temas específicos de sua disciplina. (BRASIL, 2002, p.18).

Percebe-se que, para realizar a prática interdisciplinar, não há uma imposição ao trabalho em conjunto³⁰, mas o docente deve ser consciente do seu objetivo, do seu limite, de aonde quer chegar, qual o desafio proposto e a metodologia a ser utilizada, ou seja, qual a relação intrínseca do seu objeto e onde esta relação se esgota. Em virtude disso, no que se refere ao Ensino Médio, o professor precisa ter o discernimento de não confundir disciplina escolar³¹ com científica³², já que a não distinção levaria a um simples deslocamento dos saberes. A busca pela formação crítica pressupõe um professor que reconheça a responsabilidade e o compromisso que se impõe ao trabalho interdisciplinar. A partir desse prisma, o professor deve assumir uma postura de investigador frente ao conhecimento e de mediador com os educandos. Esta atitude deve ser pensada amiúde como uma forma complementar que visa proporcionar a formação crítica reflexiva para uma melhor compreensão da realidade a fim de redimensioná-la.

Ao buscar o desenvolvimento de um sujeito crítico que possua capacidade de pensar e analisar as inter-relações entre os conhecimentos adquiridos é preciso que sua experiência lhe propicie oportunidades para o seu crescimento pessoal,

²⁹Nesse contexto, Jantsch e Bianchetti (2011, p.21) assinalam que não são “trabalhos em equipe ou em ‘parceria’ [...] que superarão a redução subjetivista própria da filosofia do sujeito. Isto posto, podemos dizer, também, que a ‘interdisciplinaridade’ da ‘parceria’, ao contrário do que supõem os que se orientam pela filosofia do sujeito, não abarca, não ordena e totaliza a realidade supostamente confusa do mundo.”

³⁰O que não quer dizer que não haverá uma atitude coletiva ao menos entre os professores, ou seja, o professor que pretende realizar o interdisciplinar deve estabelecer um diálogo com o professor da outra disciplina.

³¹Segundo Lopes (2005, p. 265), “A disciplina escolar é: 1) uma construção sócia - histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares.”.

³²“As disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames [...]” (LOPES, 2001, p.156).

buscando efetivar sua autonomia e senso crítico. Para tanto, o interdisciplinar é salutar enquanto princípio norteador no processo do conhecimento, dando subsídios para que o educando possa articular os saberes não apenas como um projeto individual, mas também em um projeto coletivo desenvolvendo as relações sociais e contribuindo para a efetivação de uma democracia e cidadania que “são referências fundamentais da existência dos seres humanos numa realidade histórica.” (SEVERINO, 2011, p 150).

O conceito de interdisciplinaridade que se assume nesta tese está embasado em um projeto teórico, por autores/pesquisadores³³ aqui apresentados que se apoiam nas análises histórico-críticas do próprio conceito em questão, empenhando-se em resgatar a dimensão de totalidade concreta e dialética no que tange ao processo de produção e transmissão do conhecimento, almejando um sentido de formação (*Bildung*) do indivíduo, enquanto agente social transformador. Isso leva à proposição de que o interdisciplinar é um movimento relevante para a articulação entre os campos do conhecimento, possibilitando um auxílio na própria ressignificação do saber.

A fim de apresentar um fundamento teórico para a possibilidade de um diálogo interdisciplinar com base nas reflexões dos autores aqui pesquisados, coloca-se como necessária a perspectiva materialista histórico-dialética para a produção do conhecimento entre os saberes que deve permear a prática da interface entre conhecimentos na tentativa de superar os desafios impostos a esta proposta. Isso é importante, visto que o interdisciplinar possui sua base no campo teórico, ao passo que seu fim é prático, ou seja, ao considerar a ligação entre conhecimentos na prática, há de se estabelecer com que prática a relação vai se estabelecer e, para tanto, é imprescindível um alicerce teórico.

Em suma, a partir dessas acepções, o materialismo histórico-dialético contribui para analisar o real de maneira a pensá-lo de forma crítica, propiciando algumas condições para a transformação. Pensar a respeito do interdisciplinar na produção e transmissão do conhecimento na educação exprime denunciar as contradições da realidade e da vida social que, por muitas vezes, estão em um invólucro conservador da sociedade capitalista, e isto só é possível com o método dialético.

³³Dentre eles são: Jantsch e Bianchetti; Frigotto; Follari; Severino e Etges.

É necessário, portanto, indagar quão profícua pode ser a relação interdisciplinar entre filosofia e literatura para o Ensino Médio, assim como, para qual período escolar esta relação seria mais apropriada.

Etges (2011) sugere que só depois que determinado conteúdo for compreendido e dominado, o educando deverá ser encorajado a transcodificá-lo, seja na sua vida cotidiana ou em grupo de trabalho na escola. Primeiramente o aluno deve ter no mínimo uma compreensão da especificidade das disciplinas em questão, para que assim não haja um mal entendido ou uma mistura de conteúdos. Neste contexto, para esta interlocução ser satisfatória, pressupõe-se que ela deva ser realizada na segunda parte da disciplina (segundo ano ou segundo semestre).

Nesse sentido, pensar o interdisciplinar entre filosofia e literatura parece ser bastante fecundo, já que essas disciplinas proporcionam ao sujeito indagar e discutir sobre questões inerentes à realidade por meio da interação proporcionada pelo diálogo que ocorre, quando o leitor estabelece alguma identidade com o texto. A partir daí o leitor reconstrói seu ambiente, propiciando a construção de modelos, assim como uma atualização de saberes e tradições, já que os escritos conservam em si, conhecimentos que ultrapassam o tempo.

É importante ressaltar que a literatura não compartilha da mesma intenção que a filosofia, que é a de tentar formar um modelo de inteligibilidade na sua totalidade. Como ressaltava Chauí (2002, p.15), a filosofia busca fundamentar crítica e teoricamente os conhecimentos e as práticas do ser humano e do real como um “conjunto sistemático e racional de conhecimento sobre o mundo e os homens”. Para isso, é preciso elaborar conceitos e ideias, e para tanto, é necessário conferir uma unidade sistemática por meio do pensamento, que na busca de sentido e de fundamentação, precisa de crítica, de reflexão e análise. Os conceitos não devem ser pensados como algo estático e definitivo, mas, sobretudo, como constelação³⁴ que estabelecem outras possibilidades de conhecer e de conceituar.

A literatura até pode produzir modelos dessa natureza, mas ela não tende a buscá-los como faz a filosofia. Todavia, a literatura se ocupa da ficção, mesmo que em alguns momentos evidenciem-se questões do âmbito filosófico ou que trazem

³⁴“Os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa, a qual, não obstante, só neles recebe sua determinação. A força que se requer para isso, não a amarração [*Abschnurren*] das conclusões, é a essência da consequência filosófica. Verdade é constelação em devir, não algo que se percorre automaticamente.” (ADORNO, 1995, p.21).

alguma reflexão filosófica. (ADORNO, 2006). Ou ainda como sublinha Lyra (1984, p.15), a arte de modo geral “não se propõe como um conhecimento, mas apenas como um fazer (*tecne* = técnica, em grego) uma prática uma atividade criativa que apenas implica conhecimento sobre o objeto desse fazer.” Deste modo, o escritor, o poeta ou o artista trabalha com a imaginação, “o seu fazer é um criar – criar um objeto novo, até então inexistente, [...], e que não tem nenhuma obrigação de espelhar o universo físico [...]” (LYRA, 1984, p.16). Isto não significa que ela não possa se tornar um conhecimento.

A filosofia e a literatura podem dialogar de diferentes maneiras, já que ambas abordam temas relacionados à natureza humana, ocasionando reflexão, para que o sujeito da aprendizagem possa transpor o senso comum, caminhando em direção ao pensamento crítico, propiciando auxílio na sua *práxis*.

Isto posto, nesta pesquisa buscar-se-á apresentar um diálogo interdisciplinar entre a filosofia e a literatura, com o objetivo de servir de reflexão no despertar do conhecimento crítico, possibilitando, no ambiente escolar, uma aproximação entre estas disciplinas.

Ao se propor um diálogo interdisciplinar entre a filosofia e a literatura, não se pretende estabelecer uma relação de identidade absoluta, mas uma interação entre campos do conhecimento que se complementam e que se auxiliam mutuamente, compartilhando saberes e reconhecendo sempre suas especificidades.

3 FILOSOFIA E LITERATURA: ESPECIFICIDADES

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir as acepções de Literatura e de Filosofia no contexto da formação e da experiência para o Ensino Médio. O intento é propiciar condições que contribuam para um pensamento crítico-reflexivo, bem como para uma autonomia intelectual dos estudantes, ressaltando as especificidades de cada área do conhecimento, assim como as pontes de diálogos entre ambas, tais como a estética, a busca por sentido na vida humana e a linguagem.

3.1 LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Nesta pesquisa, assume-se a perspectiva da literatura como formação (*Bildung*), contribuindo para o conhecimento da realidade e não apenas como fruição estética. Isso reside no fato de que ela pode também ter uma função social que, adjacente à filosofia, história e demais saberes, a experiência da leitura pode ser produtora de conhecimento sobre a realidade, mesmo que seu percurso e sua intenção sejam diferentes; ela tende a proporcionar ao ser humano uma reflexão a respeito de sua realidade.

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2002, p.83, grifo do autor).

Percebe-se que a literatura proporciona impactos subjetivos que podem se tornarem objetivos na *práxis*. A literatura se dá como conhecimento da vida e do mundo, porque joga “com o leitor, entrecruzando falas e diferentes níveis de significação, a literatura se oferece como o lugar do pensamento crítico, da re-visão do universo, das possibilidades de rompimento com o sentido único e a voz autoritária.” (YUNES, 1984, p.128). Assim, a literatura pode oferecer ao aluno do Ensino Médio um desenvolvimento intelectual que perpassa, pela linguagem, por realidades desconhecidas, possibilitando criar e recriar realidades ao ampliar o seu

conhecimento de mundo, desenvolvendo um senso crítico e até mesmo a criatividade, pois, a “leitura é provocação do leitor que exige dele uma tomada de atitude (de consciência) diante do caráter emancipatório do discurso, distanciando-se do lugar comum.” (YUNES, 1984, p.127). Não se pode negar que a leitura também pode levar ao mero reforço do estabelecido pelo *status quo*, mas “a obra de ficção, ao se fundar sobre o simbólico, permite o rompimento do círculo vicioso e instaura o cruzamento de sentidos – a polissemia textual – que, ao invés de fragilizar a comunicação, expande-a no tempo e no espaço.” (YUNES, 1984, p.127).

A literatura colabora substancialmente para a formação do sujeito, pois promove uma base cultural fornecendo subsídios para ele desenvolver sua subjetividade integrada à sua vida prática. Assim, a literatura desempenha uma função social, porque através dela “o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo.” (ZILBERMAN, 2011, p.90). A leitura do texto literário oferece uma nova experiência porque não se constrói como monólogo, mas pressupõe uma participação ativa do leitor, seja no convívio com a linguagem, seja como exercício de interpretação dos significados que o texto suscita; portanto o texto literário se constitui como diálogo entre obra e leitor.

Segundo D’onofrio (1990), a literatura³⁵ como a arte de produzir textos é um modo de perceber a realidade por meio da ficção, pois “ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 2012, p. 221), isto é, há como recurso de expressão a palavra/linguagem artisticamente elaborada. Para um melhor entendimento da abordagem deste trabalho, é necessário, mesmo que de maneira breve, estabelecer a natureza e a função da literatura, assim como sua diferença entre as outras artes e a ciência.

O conceito de literatura como “forma de conhecimento da realidade” imaniza a atividade literária como as outras operações do espírito humano, todas elas voltadas para a compreensão do mundo em que vivemos. Se a busca do saber é a característica fundamental do ser humano, que o distingue dos outros seres que habitam o universo, é natural que qualquer

³⁵Toma-se por literatura a arte de produção de textos, salientando que há variadas formas e tipos de produção literária como a prosa, a ficção, a poesia, o romance, dentre outros. Sublinha-se que o intuito aqui não é estudar estas questões separadamente.

atividade do *homo sapiens* vise o conhecimento de uma realidade exterior ou interior, material ou espiritual. (D'ONOFRIO, 1990, p. 9, grifo do autor).

Sendo o ser humano incompleto, ele possui uma capacidade de abertura que visa possibilidades de autoaperfeiçoamento em vários ângulos de sua vida, fato que se dá por meio de suas ações e, também, pelas mudanças que ocorrem através do tempo e do espaço. (SANTOS, 2004). Nesse sentido, haverá sempre uma busca incessante por novos saberes que nem sempre serão satisfatórios. É por meio do conhecimento que o ser humano transpõe e concebe os diferentes aspectos da realidade que o cerca. Assim, adquirir-se uma melhor apreensão dos fenômenos, fatos e entes em um contexto mais abrangente, percebendo a estrutura do real, colaborando para uma forma de conjecturar o mundo com base em categorias que proporcionam a sua ordenação.

Quando se afirma que a literatura serve-se da ficção, já se indica uma distinção específica entre conhecimento artístico e filosófico. De maneira resumida pode-se dizer que a filosofia³⁶ se estabelece na especulação e na reflexão. Já a literatura “recorre à imaginação e à fantasia para compreender o mundo. Fictício não significa falso, mas apenas historicamente inexistente³⁷.” (D'ONOFRIO, 1990, p.8). Nessa perspectiva, o que ocorre em um livro ou em um quadro e até mesmo no cinema é uma criação do seu autor, que busca traduzir a realidade na qual está inserido, ao conceber um universo imaginário que pode colocar em questão valores e ideologias. Desse modo, ao criar uma personagem, o autor “lhes dá vida com um sopro de *seu* espírito, *ele* fala a partir de todos, e é possível reconhecer neles a afinidade.” (GOETHE, 2012, p.33, grifo do autor). A personagem ficcional pode ser muito mais verídica do que a real, porque não possui nenhuma obrigação de resguardar seus desejos ou sua verdadeira essência, ou comportar-se como o *status* social requer; ela pode se abrir “para nós em toda a sua autenticidade, não constrangida por preceitos morais.” (D'ONOFRIO, 1990, p.8-9).

É também pelo emprego da linguagem que a literatura pode distinguir-se das outras manifestações artísticas. Para ela, a escrita/linguagem é o seu meio de

³⁶“A Filosofia pretende precisar conceitualmente e sistematizar relações de modo coerente com uma tradição de pensamento, postulando um âmbito universal.” (BATTISTI; GUIMARÃES, 2016, p.13). É importante ressaltar que: “O discurso filosófico exhibe em seu desenvolvimento recente, o estabelecimento de certos valores de escrita, decorrentes de opções metodológicas, que o afastaram da prosa literária.” (BATTISTI; GUIMARÃES, 2016, p.12).

³⁷Interpreta-se aqui o “historicamente inexistente”, como não relatado ou exposto.

expressão por excelência. A sua construção necessita ser elaborada artisticamente, para que possa ser diferenciada de outras atividades (jornalística, filosófica, dentre outras). A tessitura de um texto literário pode ser pensada como um bordado constituído por vários fios que, ao se entrelaçarem, constituem-se em uma trama que ao encadear-se formam frases e páginas que, por meio da relação semântica e sintática, o conjunto de palavras vai se tornando corpo até expressar algo que pode ou não prender a atenção do leitor. Nesse sentido, o escritor, ou o poeta ao compor um "texto" deve se atentar para suas articulações verbais, singularidade, efeitos e não menos seus anseios, assim:

Apenas é preciso que cada um conheça a si mesmo, que saiba julgar a si mesmo, porque aqui não há nenhum parâmetro alheio que possa ajudar. Digamos em poucas palavras de que isso depende. O jovem poeta deve expressar agora o que está vivo, que está em ação, numa forma ou noutra. (GOETHE, 2012, p. 19-20).

O poeta ou escritor é aquele que por meio da ficção ou não, está inserido em um contexto social, político e temporal e, ao apresentar sua realidade, faz uso de palavras que figuram como seu modo de ação, uma vez que "é difícil pôr de lado os problemas individuais e social que dão lastros às obras e as amarram ao mundo onde vivemos" (CANDIDO, 2002, p. 79). Assim, ele pode fazer de seus escritos um elemento de denúncia, "nada mais importante para chamar atenção sobre uma verdade do que exagerá-la." (CANDIDO, 2006, p. 12) – sendo o artista quem melhor consegue conceber tal exagero, – mas isso pode ser perigoso, pois um dia "vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro, até que se efetue a operação difícil de chegar a um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la nem de um lado nem de outro." (CANDIDO, 2006, p. 12).

Para Seruya (2001), qualquer produto do espírito humano é, concomitantemente, um momento de *práxis* social; desse modo, a construção do sentido de uma determinada obra é também de alguma maneira social; dar sentido é uma questão pessoal/subjetiva diante o mundo, dentro da realidade e em relação a si próprio, podendo ser um ato de transformação e formação (*Bildung*).

3.1.1 Literatura enquanto função formativa

Para Candido (2002), há uma necessidade universal de ficção na vida do ser humano, seja por via visual ou oral, diante de aspectos elementares, ou curtos, ou de formas extensas. Dessa maneira, é um complemento da vida sendo a criação ficcional integradora que confirma essa necessidade coexistente ao sujeito “pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.” (CANDIDO, 2002, p.80). A literatura é experimentada em todas as sociedades, desde as mais primitivas até as mais complexas. Desse modo, o autor argumenta o conceito de função³⁸, ou seja, qual seria o papel que a obra literária exerceria na sociedade.

Quando se pensa em função na literatura, talvez a primeira que ressurgir seja a psicológica, que se apoia na necessidade de fantasia e ficção, seja na pessoa instruída ou não, tanto adulta quanto criança ou ainda na primitiva e na civilizada. A literatura é uma das configurações que funcionam como resposta para essa necessidade universal, cujas formas mais espontâneas “de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão.” (CANDIDO, 2002, p. 80). De forma mais complexa aparecem os mitos, as lendas, as narrativas populares e os cantos folclóricos. Já na contemporaneidade se têm as formas impressas, eletrônicas e virtuais, como os livros, revistas, folhetos, jornais, que se desdobram em narrativas, contos, poemas, ensaios, romances e outros.

Destarte, seja por via oral, escrita ou visual, a necessidade de ficção surge a cada momento, sendo que a literatura aparece como um modo de sistematizar a fantasia de maneira enriquecedora.

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis porque surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar a função da literatura. (CANDIDO, 2002, p. 81).

³⁸“Este conceito social de função não está muito em voga, pois as correntes mais modernas se preocupam sobretudo com o de estrutura, cujo conhecimento seria, teoricamente, optativo em relação a ele, se aplicarmos o raciocínio feito com referência à história. Em face desta, os estruturalistas optam, porque acham que é possível conhecer a história *ou* a estrutura, mas não a história e a estrutura. Os dois enfoques seriam mutuamente exclusivos.” (CANDIDO, 2002, p. 77, grifo do autor).

É sabido que as lendas e os mitos são etiológicos, isto é, são explicações que são dadas de maneiras fictícias ou figuradas para os problemas humanos, para o surgimento do mundo e outros questionamentos. As criações poéticas e ficcionais podem desempenhar um papel no subconsciente e no inconsciente como uma forma de inculcamento que não é perceptível, ou seja, “as camadas mais profundas de nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”. (CANDIDO, 2002, p.82). Quiçá que as histórias ilustradas, os contos populares, os romances e também os filmes possam atuar tanto quanto a escola e a família na formação de um adolescente ou criança.

Dado que a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gana, é artificial querer que ela funcione como nos manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejam banir. (CANDIDO, 2002, p.83-84, grifo do autor).

A literatura não pode ser vista e nem tampouco esperar que seja um apêndice de valores e condutas morais³⁹. Ela opera com o embate indiscriminado da própria vida, ou seja, com seus baixos e altos, sombras e luzes, e forma-se a partir desta tensão. Ao ler um livro, um conto, um poema, ou um texto qualquer, o indivíduo é colocado diante de problemas, situações e sentimentos que talvez não tenham sido experimentados por ele, mas ao se deparar com tais situações na sua realidade, pode estar mais preparado para enfrentá-la. Desse modo, a arte e a literatura, como meio de expressão e de criação, podem ser também uma forma de conhecimento, dado que, em alguma medida, as obras refletem ou representam a sociedade, retratando vários de seus aspectos. Vale sublinhar que a arte é um conjunto simbólico de interlocução inter-humana e que todo o sistema de comunicação presume um comunicante.

³⁹“Quando se procura a gênese da chamada Literatura Infantil, o século XVIII se torna um importante momento para reflexão, já que alguns textos como contos de fada foram adaptados nessa época para atender à educação dos pequenos, textos esses que procuravam transmitir valores morais para sua educação e as nações começam a encaminhar suas crianças para o ensino formal que se iniciava então.” (GREGORIN FILHO, 2007, p. 2).

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da *ilusão* e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo. (CANDIDO, 2006, p.64, grifo do autor).

A literatura, com efeito, sempre esteve relacionada ao ser humano, seja no que tange à própria evolução da linguagem, seja pela necessidade de se buscar explicação para o mundo, fato este que o difere dos demais animais. Assim, é possível afirmar que ela exerce no sujeito determinada influência, ao ser uma forma de suprir uma determinada carência em compreender o mundo que o cerca, contribuindo para a sua formação. Ao produzir um efeito prático no indivíduo, a literatura passa a ser social, pois pode modificar sua percepção de mundo e até mesmo sua conduta diante da vida.

[...] a arte é social em dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprime na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, mudando sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento de valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito dos artistas e dos receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p.30).

Para Candido (2006), a arte e a literatura são deslocamentos do real para a ficção por intermédio de uma estilização formal e por meio das quais apresentam uma forma arbitrária de disposição para os sentimentos, coisas e outros. Ao analisar as funções da literatura, o autor sublinha três pontos de sua propriedade que contribuem para a elaboração do texto literário como um material valioso para o leitor. A primeira, diz respeito a uma criação livre e autônoma; a segunda, refere-se a uma forma própria de expressão que exprime emoções; já a terceira, reside no argumento de que ela é uma forma de conhecimento. A interlocução entre esses três pontos culmina na repercussão que a literatura pode provocar no leitor. O autor sublinha que, dentre eles, a autonomia é a que possui um papel preponderante.

A verdade é que as obras-primas do romance contemporâneo dizem muito mais sobre o homem e sobre a natureza do que graves obras de Filosofia, de História e de Crítica', assegurava Zola. Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. (COMPAGNON, 2012, p.31).

O vínculo entre literatura e vida está no valor literário que reside na conexão entre a fruição e a mensagem que ela pode vir a suscitar. Ademais, o escritor ou narrador “retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 2012, p. 217). A experiência de um texto literário possibilita que o leitor adquira uma consciência do mundo e de si. O escritor ou o poeta faz manifestar o que já estava no indivíduo, mas que o ignorava por lhe carecer de palavras para externar. Assim o “acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*.” (BAKHTIN, 2017, p.76, grifo do autor). Pode-se pensar como um encontro de duas experiências que tende a formar uma nova a partir do texto escrito, e de um outro a ser criado ou recriado pela compreensão e reflexão do leitor.

3.1.2 A leitura como experiência

Pensar a leitura⁴⁰ como formação, aquilo que dá forma ou transforma, pressupõe considerá-la como algo que constitui o sujeito e ao mesmo tempo o leva a questionar o que se é, sendo que para tanto é preciso passar pela experiência da leitura, visto que é “a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213), transpondo a ideia de adquirir um determinado conhecimento⁴¹ como fim. Segundo Zaid (2004), não interessa o quão culto ou atualizado se possa ser ou quantas centenas de livros se leu, mas o que interessa é como o indivíduo se sente ou se comporta após a leitura, se as coisas e os outros passam a significar algo, se ler o faz mais vivo.

A liberdade e a felicidade experimentadas com a leitura viciam, e a força da tradição repousa nessa experiência que, no final das contas, leva todas as inovações a intensificá-la. A leitura liberta o leitor e o transporta do livro para a leitura de si mesmo e de toda a vida. Conduz o leitor a participar de conversações e, em alguns casos, a promovê-las, [...]. (ZAID, 2004, p.14).

⁴⁰A respeito da leitura no Brasil, é importante o trabalho que vem sendo desenvolvido, desde 2000, pelo Instituto pró-livro, denominado de *Retratos da Leitura no Brasil*, pois este pode servir de instrumento para professores, para pensar o comportamento do leitor, por ser um estudo amplo que visa abarcar todos os níveis de escolaridade e idade dos leitores no país.

⁴¹Nesse aspecto, a leitura se aproxima da informação, o sujeito lê para saber o que antes não sabia, sua ação está condicionada a um propósito, mas que ao término da leitura não houve questionamento ou inquietação. (LARROSA, 2003).

O leitor possui um papel ativo em relação ao que lê, sendo que a experiência literária é mais do que buscar a compreensão do autor, da sua obra e do seu contexto ou tentar decifrar os signos linguísticos. Propor um diálogo com o livro requer escutar o que ele tem a falar; ou seja, dar-lhe a palavra, é fazer “com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes, fazer com que uma eternidade sem consolo abra um intervalo entre cada um dos seus passos, [...], em sua repetição, de uma riqueza infinita.” (LARROSA, 2001 p.291), dar a palavra é abrir-lhe as possibilidades de dizer de outro modo o que já se disse. Assim como

os livros representam a colheita, não o processo criativo. Por outro lado, ideias semeadas numa conversação germinam e produzem novas ideias. Em suma, a inteligência, a experiência e a vida criativa se desenvolvem e são propagadas pela palavra viva, e não pelas letras mortas. (ZAID, 2004, p.31).

As palavras produzem realidades, criam sentidos e, por vezes “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDÍA, 2002, p.21). Ainda segundo Bakhtin (2006, p.42) as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Com efeito, as palavras definem o pensamento, pois não se pensa “com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (BONDÍA, 2002, p.21). Neste sentido, é significativo sublinhar que “as palavras nascem, mudam de rosto, envelhecem e morrem. É importante saber onde nasceu cada uma delas, conhecer-lhe os parentes e saber do namoro que a fez nascer.” (COUTO, 2011, p.97). Logo, podemos encontrar isso nos livros, pois se o pensamento se dá pelas palavras, ao buscar compreendê-las somos “donos das palavras somos mais donos da nossa existência.” (COUTO, 2011, p.97). Ainda nesse sentido, a “interpretação de uma obra em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema” (BAKHTIN, 2017, p.83), proporcionando também um conhecimento da própria língua, ao se apropriar dela, há chance de apreensão mais abrangente do texto, logo da própria realidade.

Portanto, podemos fazer coisas com as palavras, mas elas também podem fazer coisas conosco, em especial, elas dão ou não sentido ao que acontece e ao que se é. Ao buscarmos o significado, uma palavra perpassa-se pela experiência do dar sentido como uma prática reflexiva; neste sentido,

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (BONDÍÁ, 2002, p.21).

Na atualidade, as pessoas recebem muitas informações difundida por diversos meios de comunicação de massa, mas estas não podem ser confundidas com experiência, pois se presume disponibilidade, receptividade e abertura para algo, que se coloca contrariamente ao acúmulo de informações que supostamente é um saber a respeito de algo, habilitando o sujeito a dar opiniões. A experiência é uma relação ou um encontro com alguma coisa que se experimenta e se sente, então se faz na *práxis*. Essa relação ocorre entre o conhecimento e a vida, como se fosse uma forma de mediação entre ambas. Desse modo, a experiência é subjetiva e contingente, pois está relacionada à existência de um determinado sujeito, que pode se revelar para o homem concreto, compreendido coletivamente ou individualmente. A experiência não é apenas o que, mas sim o que nos ocorre, subentendendo-se, dessa forma, que duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento, mas a experiência será diferente para cada uma, uma vez que ela “é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” (BONDÍÁ, 2002, p.27). A experiência se relaciona intrinsecamente com a vida concreta e singular, com a própria existência, propiciando um saber que leva o sujeito a apropriar-se da sua vida.

Para Larrosa (2003), na experiência de leitura, o que importa não é apenas o texto, mas também a relação que se estabelece com ele. Essa relação é uma condição essencial, não de apropriação, mas de escuta. Por outro lado, ouvir é estar aberto ao que não se sabe, ao que não se precisa e também ao que não se quer. O autor sublinha que um mesmo livro pode se tornar experiência para alguns e para outros não, se tornando um acontecimento plural, não sendo redutível a um conceito, pois estabeleceria uma referência por ser universal.

Considerando que a leitura é uma ação que presume várias perspectivas, ela perpassa pela memória, pelos sentidos, pela vivência do leitor, de maneira que a leitura “tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar que ele a redimensione.” (YUNES, 2003, p.13). Assim, a experiência é um acontecimento que

provém de um processo dinâmico, no qual cada leitor em particular, a partir de suas possibilidades e limites, dá sentido e significado ao texto.

A experiência de leitura deve servir-se da inquietação, produzir questionamentos, pôr em questão, posicionamentos, afastando-se de uma exegese, não cerceando o leitor, induzindo-o a uma decodificação do texto. Para Larrosa (2003), a experiência não é um experimento que se pode prever de modo técnico, a leitura como experiência possui uma dimensão de incerteza que não deve ser reduzida ou antecipada por um resultado ou uma meta. Nesse aspecto é importante sublinhar uma questão, que reside no fato de que a pedagogia

sempre buscou controlar a experiência da leitura, subjugando-a a uma causalidade técnica, reduzindo o espaço onde se poderia produzi-la como um acontecimento, capturá-la a um conceito inviabilizando o que poderia ter de pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la a um fim preestabelecido. (LARROSA, 2003, p. 41, tradução nossa).

A pedagogia tenta converter a experiência da leitura em experimento, em uma parte determinada de um encadeamento de método seguro, em modelo para se chegar a um determinado fim pedagógico o qual preconiza uma compreensão preconcebida, que determina as respostas a serem dadas, impossibilitando a leitura como experiência que transporta o leitor para além das certezas. Nesse sentido, o aluno deve descobrir aquilo que o professor já sabe, e “previu e na maioria dos casos, o que o professor escondeu cuidadosamente e fortuitamente para que os alunos encontrassem” (LARROSA, 2003 p.44, tradução nossa); assim, aparece o questionamento de como o professor deveria se portar para que exista de fato uma experiência de leitura.

Se o professor se limita a apresentar o código está transformando o texto em algo que deve ser analisado e não em uma voz que há de se escutar. Se o professor propõe o sentido essencial do texto, está também cancelando de uma maneira autoritária e dogmática a possibilidade de escuta. (LARROSA, 2003 p.44, tradução nossa).

Ao antecipar a proposta da leitura, esta atitude seria um experimento, ou seja, induzir os alunos para chegar a um saber previsto anteriormente que é construído segundo critérios de validade, verdade e objetividade. Entende-se que algumas atitudes e procedimentos utilizados pelo professor podem não efetivar a leitura como experiência, mas sim ao que Larrosa (2003) denomina de

escolarização. O professor precisa assumir a postura de incentivador, o qual faz da leitura um espaço de formação que mantém alunos receptivos, para que cada um possa encontrar sua inquietude, sublinhando que a experiência da leitura é algo exterior e no momento em que é realizada, passa a ser então vivida e sentida, tornando-se interior, única e subjetiva. Nesse sentido, o aluno pode discutir um texto de ficção, concordando ou não com seus colegas e com o próprio professor. Dessa forma, a literatura oportuniza aos estudantes participarem, porque a experiência de vida de cada um pode atuar como um conhecimento prévio; pois o texto dá a oportunidade para distintas interpretações oriundas da própria experiência de vida de cada leitor. A leitura de ficção, como não é comprometida com a realidade e verdade, pode proporcionar uma melhor interação entre os colegas e o professor. Segundo Larrosa (2003), assumir a experiência da leitura, enquanto formação (*Bildung*) requer pensá-la como uma atividade que tem relação com a subjetividade do leitor; não com aquilo que ele sabe, mas com o que ele é; trata-se de pensá-la como algo que forma e transforma e que, ao mesmo tempo, o constitui, colocando em questão aquilo que se é.

Deste modo, segundo Zilberbam (2011) ler é pensar o pensamento de outro, isto pressupõe um afastamento das próprias seguranças para entrar em outras formas de pensar, de ser e refletir. Assim, não se aprende apenas sobre o que se está lendo, mas a respeito de si mesmo, como também de outra realidade.

Por fim, pode-se afirmar que a leitura do texto literário se mostra como uma contribuição significativa para a formação do discente, que por meio do esforço e da força imaginativa da linguagem literária pode encontrar experiências significativas, mas para que ela seja uma experiência estética efetiva é imprescindível a educação filosófica.

3.2 A FILOSOFIA COMO EDUCAÇÃO FILÓSOFICA PARA O ENSINO MÉDIO

A partir de 2008, a disciplina de filosofia foi incorporada como obrigatória em todas as séries no currículo do Ensino Médio, pela Lei nº 11.648, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº9.394/96; assim a filosofia logrou seu espaço no currículo. (HORN, 2013).

No que se refere ao Ensino Médio, a seção IV apresenta como uma das finalidades: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]” (Artigo 35, inciso II), e ainda “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico.” (Artigo 35, inciso III). Já no que se refere ao currículo, o artigo 36, inciso IV, discorre que “serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, 2015, p. 24)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, algumas competências e habilidades nortearam a discussão aqui colocada, são elas: com a filosofia espera-se do educando que consiga desenvolver a capacidade de problematização, debater tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudar de ponto de vista em face de argumentos mais consistentes, para tanto é preciso que o professor assuma uma postura filosófica. (BRASIL, 2010).

Destarte que não se intenta aqui discutir a legitimidade ou não da filosofia, seu valor, seu lugar e relevância, uma vez que sobre esses aspectos existem diversos trabalhos significativos, respeitados e consolidados. O que se propõe é definir o lugar de partida para o desenvolvimento da educação filosófica, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN),

[...] a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta [...] “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com **o grau de formação cultural de cada um**. (BRASIL, 2010, p.48, grifo do autor).

Assim, a primeira e basilar questão no que concerne ao ensino da filosofia é a posição que o professor deve assumir mediante a sua formação, ou seja, como ele entende e justifica o seu modo de filosofar. Nesse ínterim, soa de bom tom trazer à baila a asserção de Agnes Heller (1983, p.151): “Reflete sobre como deves pensar, reflete como deves viver, reflete como deves agir”. Ao se indagar sobre essas

colocações, acredita-se que o professor tenha clareza de suas posições, o que lhe proporciona legitimidade e não o deixa cair em mero discurso retórico.

As observações hellerianas, citadas anteriormente, tangem a discussão da recepção da filosofia na sociedade burguesa, em que a filósofa argumenta que existe uma recepção parcial e outra completa. A primeira se intensifica e se subdivide, pois “expressa o carecimento de filosofia numa área em que, em consequência da especialização, a recepção completa torna-se cada vez mais difícil.” (HELLER, 1983, p.151). Nesse sentido, tais questionamentos, considerados radicais, são imprescindíveis para o ensino de filosofia e, com efeito, só é possível transpor a recepção parcial à completa, quando o filósofo radical não se limitar

à construção da utopia racional, na qual a exortação ‘reflete sobre como deves agir, viver e pensar,’ encontra encarnação na forma do ideal universal-concreto, mas deve elaborar separadamente uma resposta relativa às questões específicas de todas as três exortações, bem como dos carecimentos e de suas satisfações ligados a cada uma das exortações. (HELLER, 1983, p.151).

A recepção parcial não consegue dar respostas para as três indagações, ficando, assim, incompleta, já a completa consegue respondê-las. Nesse aspecto, a Filosofia Radical não é um ato puro do pensamento que concebe, senão o carecimento. Para Heller, não pode existir filosofia sem ação (realização). Portanto, pode-se compreender que a filosofia helleriana colabora para uma efetivação da filosofia da *práxis*, pois parte da concretude da vida, ou seja, da vida cotidiana, dado que é ela quem pode subsidiar as categorias para as análises em busca de uma explicação do real ou do mundo da vida. Assim, a filosofia deve conceber-se a partir das necessidades dos seres humanos.

Ao pensar a educação filosófica no âmbito do Ensino Médio, não se pode perder de vista que o ato de ensinar filosofia implica compromisso pedagógico no que se refere ao filosofar. A formação do sujeito é um processo educativo, também mediado pelas relações que se estabelecem com os outros e pela apropriação da experiência social. O que se deve impor em qualquer prática de ensino de filosofia em maior ou menor grau é o fato de colocar a interrogação de qual o contato que se estabelece com ela, ou seja, qual a postura que o professor assume diante da filosofia, devendo analisar o que se pretende ensinar e como.

Nesse contexto, a filosofia deve ser uma reflexão a respeito dos problemas apresentados pela realidade, todavia não pode ser qualquer reflexão; segundo Saviani (2013), para ser filosófica necessita-se de determinadas exigências: radicalidade, rigor e globalidade.

- Radicalidade: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próximo e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.
- Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.
- De conjunto: em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. [...]. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora se dirigindo às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto. (SAVIANI, 2013, p. 20-21).

Saviani (2013, p.21) sublinha que não se pode tomar a exposição anterior de forma resumida ou isolada, pois não se trata de categorias que são autônomas, as quais se unem como em uma soma suscetível de “caracterizar, pelo efeito mágico de sua junção, a reflexão filosófica”. Por conseguinte, a radicalidade é preponderante para a atitude filosófica, assim como a visão de conjunto. As duas devem se relacionar dialeticamente devido à conexão íntima que elas mantêm com o movimento metodológico. O que o rigor assegura tanto a universalidade quanto a unidade da reflexão filosófica: deveras que a “compreensão dos fenômenos liga-se a uma concepção geral de realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade.” (SAVIANI, 2013, p.22).

Desse modo, o filosofar é ao mesmo tempo análise, reflexão e crítica que, de maneira intensa, pensa os problemas, considerando o máximo possível de pontos de vista. No processo da educação escolar que visa uma educação formativa, a filosofia, enquanto crítica e reflexão, faz-se necessária, visto que o conhecimento científico não consegue abarcar toda a realidade humana.

Outrossim, é preciso investir no conhecimento filosófico que pode proporcionar uma visão mais ampla no sentido da vida e das coisas, ensinando a pertinência da distância crítica na busca de uma melhor compreensão e significação da existência humana, para que o pensar e o refletir se constituam num ato de resignificação do real. Porta (2007, p.23) sublinha que o filosofar reside na “capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Sem esta capacidade, jamais há filosofia em nenhum sentido, nem sequer no mais despretenso ato de entender um texto”. Nesse âmbito, a educação filosófica é radicalmente crítica e teórica.

Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é. No pensar enfático, os juízos analíticos, embora seja preciso servir-se deles inevitavelmente, tornam-se falsos. A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado. O pensamento enfático exige coragem civil. O pensador individual deve arriscá-lo, não deve trocar nem comprar nada do que não tenha visto; este é o núcleo da doutrina da experiência da autonomia. Sem risco, sem a possibilidade presente de erro, não há objetivamente qualquer verdade. As maiores tolices do pensar se formam ali onde tal coragem, que é imanente ao pensar e que este suscita incessantemente, é oprimida. A tolice não é algo privativo, não é a simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz da sua mutilação. (ADORNO, 1995, p.21-22).

A reflexão filosófica visa desenvolver o sentido do perguntar/questionar para buscar uma dimensão mais ampla para a questão. Este perguntar não se contenta com a primeira resposta, mas se interessa, sobretudo, no questionar de outro modo, ou seja, reperguntar. A atitude filosófica deve se instaurar na inquietude do saber, conquanto o filósofo não cria as suas indagações do nada, podendo afirmar que ele reinventa os problemas, sendo ele filho de seu tempo e das suas circunstâncias. Ademais, o filósofo é aquele que, por muitas vezes, inconformado com os problemas de seu tempo, busca refletir sobre ele a partir de suas próprias condições. Assim, o que garante o cunho filosófico de uma questão é o propósito de quem a faz, que precisa resistir ao que foi previamente pensado. O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles. (ADORNO, 1995, p.16).

Para o filósofo o pensamento filosófico deve ser a manifestação da negatividade, ele precisa transpor as contingências. O filosofar se caracteriza pela atitude radical da suspeita, do perguntar e do problematizar sempre com o intuito de

buscar respostas. Mas, sobretudo é preciso reinventar, pois senão se cairia no risco dele se coisificar “na medida em que se autonomizou do pensado e se tornou autocrático, traduzindo-se em fórmulas e funcionando como uma espécie de aparelho, comparável aos computadores.” (PAGNI, 2012, p.138). Assim, o pensar filosoficamente não pode ser destituído de seu conteúdo objetivo, mas não se dilui nele, senão seria apenas um processo de alienação.

Nesse âmbito, não se defende aqui, que não se deva ler os textos clássicos ou se apoiar na história da filosofia, mas pensar a questão de como fazer, para que a aula não se baseie em mera transmissão/reprodução de conhecimentos prontos, pois “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos.” (ADORNO, 2005, p.55). Ainda, à vista disso, o problema filosófico “é dado como parte do legado histórico” (PORTA, 2007, p.33) do qual o aluno não é plenamente consciente ou que, por ser óbvio, o professor não percebe que há uma necessidade de explicar.

Sabendo que a filosofia se envolve com muitos temas, pode-se afirmar que não exista assunto que não possa ser seu objeto, no entanto são os assuntos relacionados a questões humanas que ocupam o lugar privilegiado nas discussões filosóficas, uma vez que: “O homem que é objeto da filosofia é um ser cultural, um ser histórico e, por isso, um perfectível.” (GOERGEN, 2008, p.13). Por conseguinte,

a filosofia contribui para a ressignificação da experiência do aluno, em duplo sentido, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto cidadão que participa da construção do processo histórico, como da constituição de uma visão crítica sobre a realidade, interpretando-a e ajuizando-a. Esses planos são intercomunicantes, uma vez que se voltam ao sujeito da aprendizagem com o objetivo de ampliar sua *Weltanschauung* – visão de mundo – ressignificando sua existência. (HORN, 2005 p.83, grifo do autor).

Acredita-se que a filosofia é um exercício de reflexão crítica, que parte de determinados problemas e busca a construção de uma visão mais ampla. É nesse processo de constante reavaliação de valores e supostos que os alunos podem ressignificar sua experiência diante do real. Desse modo, a filosofia não é apenas uma disciplina teórica, mas pode influenciar na vida concreta dos alunos na medida em que os problemas apresentados, de alguma maneira, se relacionem com suas experiências, inquietações e interesses. Logo, a atitude filosófica pode contribuir para uma nova postura diante da vida.

Entretanto, para se alcançar uma efetiva educação filosófica, há de se esperar um compromisso do educador com a formação (*Bildung*), para que se busque formar sujeitos autônomos e emancipados. Para Adorno (2003a), as condições principais de maior importância filosófica e educacional atribuem-se à defesa intransigente de um modo de pensar, que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a ficar no imediatismo superficial do dado; é preponderante a manutenção de um pensamento que ensine a ler com profundidade as entrelinhas de cada objeto analisado.

3.2.1 A formação enquanto agente para a educação filosófica

Pensar a respeito da educação filosófica requer, necessariamente, aludir aos conceitos de filosofia e de educação; nesse sentido, para Severino (2006), a educação é vista como um processo de formação humana na cultura ocidental.

Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidades de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006, p.631).

A formação⁴² é um processo, um devir e uma ação, o que a torna necessária para o indivíduo; dessa maneira, a formação pressupõe um determinado grau de emancipação para que se possa buscar uma formação integral, ou seja: uma Paideia. Este conceito caracteriza um ideário educacional, no seu aspecto formativo, uma vez que sua base objetiva é a formação humana. Nesse sentido, segundo Möllmann (2011, p. 17), o conceito de *Bildung* surge aproximadamente entre os anos de 1770 e 1830, que, no contexto da literatura, da filosofia e da pedagogia, apresenta-se vinculado ao “iluminismo tardio, ao idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo.”. Já as reflexões desse conceito na pedagogia não se dão, enquanto uma disciplina autônoma, mas permeada pelas discussões antropológicas, filosóficas, culturais, dentre outras.

⁴²“É bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.” (SEVERINO, 2006, p.621, grifo do autor).

Nesse contexto, o homem é entendido como sujeito capaz de se autodeterminar pelo uso da razão; assim é entendida como formação de si. É importante sublinhar que a mais antiga denotação da *Bildung* se relaciona à formação natural, isto é, a “aparência, que poderia ser a forma de uma pessoa ou a forma de uma montanha. Posteriormente, o termo mudou por completo o sentido, unindo-se ao conceito de cultura, denotando a capacidade humana de formar suas disposições naturais.” (MÖLLMANN, 2011, p.19). Bolle (1997, p.15) ressalta que até meados do século XVIII, o termo *Bildung* era utilizado na Alemanha na acepção medieval alicerçada sobre a “‘imagem’ (lat. *Imago*, alemão *Bild*), tratava-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*)”. O que prevalecia nessa imitação era

um sentido plástico (que se mantém até hoje na expressão *Bildende Künste*, “artes plásticas”). Os verbos *bilden* e *sich bilden* – além de designarem a formação de minerais, vegetais e animais na natureza – referiam-se à atividade reprodutiva (*formatio*, *Gestaltung*) por parte dos artistas. (BOLLE, 1997, p.115-16).

Na tradição cristã, o paradigma deste fazer artístico é o Criador que moldou o ser humano a sua imagem e semelhança. Na Alemanha esse arquétipo cristão se opôs às tentativas de secularização e, por “via do pietismo, entrou no ideário da *Aufklärung*, onde se deu a migração semântica de *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção interior: mental, psíquica, espiritual.” (BOLLE, 1997, p.16). Pode-se afirmar que a questão da formação está ligada intrinsecamente à determinada classe social, isto é, à burguesia. A formação integral passa a ser um privilégio acessível para a burguesia. Com o Classicismo, com o Idealismo Alemão e com o Romantismo a *Bildung* passa por um momento de ampliação transcendendo as ideias de educação, progresso e até mesmo de esclarecimento; assumindo uma perspectiva de humanidade, cultura e espírito. Desse modo, a formação deve sempre revindicar a reflexão crítica.

O conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível compreender a partir do contexto

da evolução político-social da Alemanha. (BOLLE, 1997, p.14-15, grifo do autor).

A partir do século XVIII existe uma apropriação desse conceito como um ser humano autodeterminado, livre e autônomo. Este sujeito se posiciona diante do real de maneira crítica, tornando-se um cidadão – objetivo almejado pela educação; já, na perspectiva filosófica, ele é concebido por meio dos conceitos de emancipação, razão, autonomia, liberdade, maioria e autodeterminação. Nesse âmbito, a *Bildung* não somente se relaciona com o processo, mas também com o resultado.

As teorias clássicas da *Bildung* são uma resposta à situação histórica daquela época. Uma época em que a sociedade burguesa se liberta do feudalismo e dos regimes absolutistas, em seu ápice durante a Revolução Francesa. Há a reivindicação de direitos e liberdades para a burguesia e, ao mesmo tempo, o início do desenvolvimento técnico-industrial. No iluminismo ocorre a secularização progressiva, e o homem é identificado pela sua capacidade racional. (MÖLLMANN, 2011, p.17).

Nesse aspecto, o homem é considerado como um sujeito que possui a autodeterminação racional, ele é capaz de fazer uso da sua própria razão; assim, é concebido como aquele que por ser autodeterminado busca sempre seu aperfeiçoamento. Nas palavras de Schiller,

a natureza principia por não tratar melhor o ser humano do que as suas restantes obras: ela age no seu lugar enquanto ele próprio não pode agir como inteligência livre. Mas é precisamente isso que faz dele um homem, o facto de não se limitar ao que a mera natureza fez dele, mas de possuir a capacidade de refazer no sentido inverso, por meio da razão, os passos que ela antecipou com ele, de transformar a obra da sua livre opção e de elevar a necessidade física a uma necessidade moral. (SCHILLER, s/d p.32).

O ser humano, contudo, é capaz de ir para além de sua natureza orgânica, pois tem a capacidade de escolher, ou seja, é livre. Agora o sujeito busca por meio da razão se compreender para tomar as suas próprias decisões e agir por si; assim, ele busca o autoaperfeiçoamento por meio das transformações subjetivas que ocorrem no âmbito da razão, pois sendo moral e livre ele supera as necessidades cegas – naturais.

Posto isso, pode-se afirmar que a educação escolar não conseguiria abarcar este conceito em sua totalidade, apesar de ser imprescindível no esforço em estimular os alunos na busca de uma consciência crítica. Porquanto a *Bildung*

ultrapassa o espaço escolar, visto que a família, a cultura e as relações sociais são fatores que contribuem nesse processo.

A partir das reflexões mencionadas anteriormente, é importante contrapor o conceito de formação ao de instrução. A instrução (*Belehrtheit*) possui como meta as dimensões pré-concebidas pela demanda econômica de um país, objetivando a exercer o papel que lhe foi concebido de maneira satisfatória, que é apenas fazer reproduzir um modelo que é de um interesse maior. No entanto, a formação, por sua vez, tem como preocupação inerente uma educação de qualidade, compreendida como o saber fazer, e não com a simples reprodução de técnicas como é caso da instrução. Assim, a formação deve caminhar em prol de um projeto que o sujeito escolhe e propõe a si mesmo, opondo-se à educação que busca apenas colocar no mercado profissionais aptos a reproduzirem o que lhe ensinaram. Portanto a *Bildung* remete, sobretudo, a um processo de formação cultural com o intuito de abarcar como projeto para um determinado povo, e este deve ser desinteressado, tendo como fim a própria cultura (*Kultur*).

Frente a um mundo capitalista que possui como imperativo a utilidade, a formação precisa ser almejada e valorizada pelos docentes como algo vivo, já que ela pressupõe autonomia e liberdade, assim eles precisam se opor contra o ideário de privilégio da burguesia e reivindicá-la como um direito e um dever, para tanto, é preciso que a educação escolar priorize e incentive a emancipação, pois sem ela a própria formação será comprometida.

3.2.2 A emancipação como pressuposto para a formação

Na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) sustentam a tese de que, desde os primórdios, o esclarecimento tinha como objetivo livrar os homens do medo, transformando-os em senhores da sua natureza interna, assim como da externa. O intuito do esclarecimento era o de desencantar o mundo, “sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.19).

Porém, como adverte Zuin (1999, p.8), não é qualquer tipo “de saber, mas sim aquele que pudesse ser convertido em algo prático”; por conseguinte, nesse contexto, o que definiria o conhecimento seriam a calculabilidade e a utilidade, nas

palavras dos filósofos: “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20). Contudo o que se pretende é compreender a natureza para depois dominá-la e, conseqüentemente, dominar os outros homens. Nesse sentido,

tanto o mito quanto a racionalidade podem ser remetidos à lei da igualdade, da equivalência, segundo Horkheimer e Adorno, um princípio básico do predomínio burguês, o qual se originou a mais remota pré-história e se desenvolveu conjuntamente com todo o processo de dominação da natureza pelo homem e do homem pelo homem. No período de capitalismo tardio, esse princípio assume as características de um domínio do homem pela natureza, semelhante ao experienciado pelos imemoriais, só que com a perversa característica de a natureza manifestar-se através das próprias ações humanas e não mais imediatamente. (DUARTE, 2007. p.43).

O conhecimento está ligado ao exercício livre da razão. É a partir da matematização do saber que o sujeito consegue se libertar em partes da natureza e passa então usufruir dela em proveito de seus interesses. Ao analisar a relação entre mito e esclarecimento, os filósofos demonstram que o mito, na sua origem, era esclarecimento, pois o mito não só aspirava a dizer a origem das coisas e do ser, mas pretendia também fixá-la. Assim, ele já era esclarecimento, e este, por sua vez, ao suplantando o mito, converte-se em uma nova forma de mitologia.

Na história ocidental, já era possível constatar a busca por uma tentativa de explicação da realidade por meio dos mitos. Desse modo, tanto o mito como o esclarecimento, antes de manterem uma relação de superação e oposição, como afirmava o projeto das luzes⁴³, estabelecem uma relação dialética de aproximação, de maneira que o mito em si já conservava algo de racionalidade e de autoconservação. Já o esclarecimento mantém em si algo do conhecimento mítico. Assim, “o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade [...], o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.24).

Para Adorno e Horkheimer (1985), Bacon representa bem o ideal do pensamento moderno ao almejar um conhecimento que conseguisse dar respostas satisfatórias por meio da racionalidade, o que até então os antigos não conseguiram, ou seja, para os antigos, os homens ficam submetidos à natureza. O saber

⁴³Também conhecido como Iluminismo.

verdadeiro, para Bacon, seria “aquele alcançado pela aplicação de uma metodologia que engendrasses algo de útil e que fosse exposto publicamente em termos claros, diferentemente ‘da produção do conhecimento mágico-alquimista’.” (ZUIN, 1999, p.9).

Segundo Bacon, o cálculo, a operação e o procedimento proporcionavam uma certeza para se andar em lugares mais seguros em relação à metafísica, pois se afastaria de qualquer explicação sobrenatural; portanto, as explicações metafísicas não passariam de mera superstição para a ciência moderna. Assim, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.21).

Sendo assim, o homem perdeu a sua autoconsciência e o que fora realizado em outro momento por ele mesmo ficou obscurecido. Isto é, ao abandonar o pensamento mítico, ele simplesmente o reproduz na ciência. Para Adorno e Horkheimer, o Iluminismo não são apenas as utopias e concepções filosóficas que iludiram os homens, mas é algo abstrato que perpassa e caminha juntamente com a história da cultura ocidental.

Para Duarte (2004, p.27), tanto Adorno quanto Horkheimer, ao refletirem sobre o esclarecimento, tem como “objetivo elucidar o escopo da racionalidade restritiva que tem caracterizado o desenvolvimento da civilização ocidental, cujo programa ‘era o desencantamento do mundo’.”. Assim, o projeto queria diluir os mitos para banir as crenças por meio do conhecimento que

oriundo do medo ancestral do homem diante das forças naturais, se corporificou no conceito moderno de “técnica”, que não tem como objetivo a felicidade do gênero humano, mas apenas como prática metodológica que potencialize o domínio sobre a natureza. (DUARTE, 2004, p.27).

Para os filósofos, nessa questão reside um caráter repressivo, pois o mundo se tornou um local de exploração sistemática, a partir da compreensão em que se busca reduzi-lo cada vez mais, procurando continuamente restringir as diferenças para uma unidade de pensamento, produzindo uma alienação dos homens perante as coisas e também em relação aos próprios vínculos humanos, fazendo-se necessário buscar uma educação que estimule a autonomia. Neste contexto, para que haja um movimento emancipatório é imprescindível uma crítica imanente.

Falar em educação para Adorno é pensar a questão da emancipação, assim, o filósofo defende a proposta de Kant no seu ensaio intitulado *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* O frankfurtiano sublinha que mesmo com má vontade, o texto kantiano não pode ser acusado de falta de clareza. Nesse trabalho, Kant defende a necessidade de os homens abandonarem a menoridade ou a tutela em que se encontram, passando a utilizar-se da sua própria razão, sem a intervenção de outros. O que faltava ao homem não era a ausência de entendimento, mas a falta de coragem de tomar decisões por si mesmo. Segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001, p.135, grifo do autor), esclarecimento para Adorno seria

a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem atualizar o sentido do – *sapere aude* - ousar saber kantiano.

O capitalismo conduziu a cultura para a subordinação da administração e da economia, criando uma cultura industrial de massa. Historicamente, a promoção da indústria cultural ocorre ao mesmo tempo em que a constituição de grupos econômicos, interessados na exploração das atividades culturais. A cultura como comercialização caminha ao encontro do capital; concomitantemente, os capitalistas pensavam em produzir uma nova cultura.

Na chamada indústria cultural, portanto, “não se deve tomar de maneira literal o termo indústria”. A conceituação não depende de sua base tecnológica: refere-se, sobretudo, ao emprego mercantil dos veículos de comunicação, ao manejo das técnicas de marketing (promoção) e à padronização dos bens artísticos e intelectuais. (RÜDIGER, 2004, p.27).

Na indústria da cultura, o que prevalece é a imitação, a padronização e a serialização, manifestando-se como fator e integração social, não havendo esfera da vida que ela não penetre. Ela atende “imediatamente as necessidades do seu público, mas de um modo que seus legítimos anseios são apropriados por ela no sentido de cumprir seus objetivos de lucratividade e controle social” (DUARTE, 2004, p.38-39), levando o homem a uma apatia e conformismo. A indústria cultural se sobrepôs à cultura que advinha especialmente das massas, pelos interesses das classes dominantes. Logo a consciência de classe esvaiu-se, mas as diferenças no sentido objetivo se mantiveram. Portanto, a manipulação dos indivíduos pelos

sentidos constitui-se em um poder de opressão da classe dominante sobre a classe dominada, e a escola pode reproduzir este modelo.

Desse modo, a educação só faz sentido se caminhar para uma auto-reflexão-crítica. Para Adorno, a superação da menoridade se dá pela experiência e reflexão, pois a experiência é a condição para a reflexão, que é ato de pensamento. Por experiência, o frankfurtiano entende que é o se arriscar a ter pensamentos que não são assegurados em regra, e esses hábitos são banidos muito cedo da maioria das pessoas pela universidade, que possui uma forte estrutura de controle; assim, a ciência, em várias áreas, apresenta-se “tão castrada e estéril” (ADORNO, 2003a, p. 171), em função de tais estruturas de controle.

Segundo Maar (2003b), formação significa mais do que simplesmente a transferência de valores pré-estabelecidos, envolvendo o próprio processo de libertação da menoridade. A experiência nos leva ao empirismo, enquanto o contato com o objeto e com a história nos leva para um processo formativo, em que o sujeito torna-se experiente pelo acúmulo de experiências resultante do processo anterior que resulta no próprio processo. Para Adorno, cada sujeito, enquanto tal, deve, sim, abandonar a tutela feita por outros, pois só assim poderá ter seu desenvolvimento moral que, antes de tudo, deve ser individual, para que só depois passe a ser coletivo. A exigência de emancipação parece ser evidente, já que em uma democracia deve-se respeitar a vontade individual, alerta Adorno, pois, caso contrário, o discurso kantiano transforma-se em mera retórica.

3.2.3 A semiformação como obstáculo emergente para a formação

Ao conceber a educação como formação, há de se considerar que atualmente vivemos em uma sociedade capitalista que não tem como fim a humanidade, mas o lucro, cujos interesses sobrepõem-se aos demais. Nesse sentido, a escola está em situação análoga, pois está perpassada pelas relações políticas, econômicas de antagonismo e desigualdade. À medida que analisava os estabelecimentos de ensino da Alemanha de sua época, Nietzsche observou alguns problemas que parecem não distantes da realidade atual, no que reside no fato de que a cultura e a educação estavam a serviço dos interesses do Estado. Para o

filósofo, essa cultura desempenharia um papel de produzir homens correntes – no sentido de moeda corrente – e, para tanto, as intenções das instituições de ensino

só poderiam ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar “corrente”, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro.” (NIETZSCHE, 2003, p.62).

A cultura e a educação estariam reduzidas a fins estabelecidos por interesses particulares de uma minoria que representam o Estado. Esses interesses não só reduzem a cultura a uma barbárie, como impõe a especialização da divisão do trabalho nos estabelecimentos de ensino. Para Nietzsche, o jornal representaria esse momento quando “o jornalista senhor do momento, tomou lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual.” (NIETZSCHE, 2003, p.65). O filósofo quer chamar a atenção, referindo-se à necessidade de opor-se à tendência de redução da cultura a simples mecanismos instrumentais e úteis, pois “na sociedade repressiva, destarte, até mesmo os movimentos progressistas ameaçam transformar-se em seus opostos na medida em que aceitam as regras do jogo”. (MARCUSE, 1970, p.89). Neste contexto é importante sublinhar que a formação convertida em semiformação transita em duas dimensões críticas de um mesmo problema, a saber: a) a institucionalidade mercantil que almeja disseminar a técnica produzindo apenas a razão instrumental; e, b) a produção de uma subjetividade adaptativa, que impossibilita qualquer manifestação de autocrítica e reflexão, produzindo apenas pseudos-indivíduos.

À vista disso, ainda para Granjo (2011, p. 39), “a escola parece fadada a reproduzir a realidade social de dominação, formando, ou melhor, deformando o sujeito ao torná-lo um sujeito especializado”. Nesse contexto, a educação escolar difunde intencionalmente ou não ideias políticas de uma determinada classe dominante, pois, nessa sociedade, as relações sociais se estabelecem, sobretudo, a partir das relações materiais, ou seja, padecem de influências de determinadas demandas econômicas, culturais e políticas. Segundo Lukács, a essência da estrutura mercantil

se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente

fechada, oculta todo o traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens. (LUKÁCS, 2003, p.194).

A dominação da sociedade capitalista se manifesta no campo material da necessidade humana sob a forma de exploração que se revela na perda da liberdade, da autonomia e da autodeterminação do homem. Assim, o processo por meio do qual os produtos do trabalho e da atividade humana se exprimem como um modelo estrutural que é coisificado mostrando-se separado e alheio, passa a “dominá-los por leis que adquirem uma existência externa ao sujeito” (CAMARGO; SOUZA, 2012, p.168), fazendo com que o mundo e os homens tornem-se coisas. Nesse âmbito, a dominação capitalista “é vista sempre tendo como um suposto a categoria de totalidade, não apenas enquanto objetividade do processo histórico, mas igualmente como algo que aponta para uma subjetividade que também compõem tal processo.” (CAMARGO; SOUZA, 2012, p.168-169). Contudo, Adorno chamou a atenção para que a formação não adquirisse um caráter ideológico

quando o campo de forças a que chamamos de formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isoladas, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2005, p.45).

Para Adorno (2005), a cultura passa a ter um caráter duplo que surge do antagonismo social, posto entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito que não são conciliáveis. A cultura até procura resolver, mas essa questão requer um poder que ela não possui. Assim, tornou-se um conformar com a realidade da vida, passando à mera adaptação, impossibilitando que os sujeitos educassem uns aos outros. De maneira imediata, a adaptação é o “esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente.” (ADORNO, 2005, p.46). Em vista disso, ao se configurar como adaptação, a cultura impõe-se forçosamente ao homem domesticando-o e submetendo-o à ordem imposta; portanto, à formação cultural

agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua

rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. (ADORNO, 2005, p.44).

A formação deveria ser condição preponderante para se alcançar uma sociedade autônoma, mas o processo de produção capitalista retirou do trabalhador os mecanismos e os meios para a formação. Assim, na semiformação os conteúdos objetivos se tornaram coisificados, privando a consciência da realidade e da própria condição de existência, que não pôde se materializar de fato por não alcançar as características genuínas. A formação possui como condição a liberdade e autonomia; já, a semiformação atrofia tanto a liberdade como a consciência.

É importante sublinhar que a formação foi um fator indispensável, para que a burguesia tomasse o poder politicamente, possibilitando que a classe ascendente fosse preparada para desempenhar suas funções de maneira satisfatória. No entanto, “os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 2005, p.47), retirando do trabalhador qualquer possibilidade para a formação, assim como para o ócio, uma vez que a formação se emancipou junto com a burguesia que acabou por perder o seu fim em si mesmo.

Para Adorno, a formação cultural se deteriorou, e esse fato pode ser constatado em qualquer parte que se queira observar. Isso aparece até mesmo nas classes que se denominam cultas, e tais fatores não podem mais ser redutíveis a um mero objeto da pedagogia e da sociologia, pois muitas das tentativas em solucionar o problema de maneira isolada acabam por serem insuficientes e podem reforçar a semiformação: “As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricatura.” (ADORNO, 2005, p.47). O filósofo coloca, como exemplo, a educação popular que, de maneira ingênua, manteve-se na ilusão de que a formação em si conseguiria acabar com a exclusão social e proletária, mas que até agora não obteve êxito. Em determinados aspectos, a educação escolar pode contribuir para agravar a crise e ratificar a exclusão social ao deixar de lado as exigências extrapedagógicas, disseminando a informação que se reduz ao imediatismo dos fatos, muitas vezes, de maneira exagerada, desconsiderando o poder que possui sobre os alunos.

Adorno sublinha que a semiformação não se “configura meramente no espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é irracional.”

(ADORNO, 2005, p.52). Nesse aspecto, a vida é modelada em todas as suas instâncias pelo princípio da equivalência. Portanto, a semiformação “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” (ADORNO, 2005, p.52). Contudo, as condições de produção materiais não permitem nenhuma experiência formativa, pois a “cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.113). A semiformação é substância que pela indústria cultural manipula as necessidades dos homens e padroniza os bens culturais, já que “quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.135). Seu intuito é uniformizar a vida, isto é, quanto mais uniforme for a realidade, mais fácil será manipulá-la.

A semiformação assenta-se parasitariamente no *cultural lag*. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática. (ADORNO, 2005, p.53, grifo do autor).

Segundo Adorno, o progresso das forças produtivas materiais não fornece um efeito positivo nas questões espirituais. A oferta de produtos de uma cultura “falsa” como a de massa, que oferece determinados “bens culturais” às pessoas como um encantamento, nada mais é do que um comportamento manipulatório, reduzindo o conhecimento. Ao contrário da fruição e da ressignificação em termos qualitativos das produções culturais, o que se estabelece é uma “competição individual pela acumulação quantitativa de conteúdos *semiculturais*.” (SOBREIRA, 2004, p.160, grifo do autor).

A indústria cultural usa do mecanismo subjetivo para condicionar a atitude do semiculto, que acredita estar bem informado e de fazer parte do grupo dos que sabem. Assim, a semiformação para Adorno é defensiva, pois omite qualquer possibilidade que poderia revelar sua falsidade. A semiformação, diferentemente da formação, que almeja ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da *práxis* social, fornece somente a acomodação destes para a situação de dominação a qual se encontram.

É como se não existisse passado. A identidade popular construída através do tempo é soterrada pelos veículos de comunicação, pois estes geram cada vez

mais informações que não podem ser assimiladas, apenas reproduzidas. Os meios de comunicação de massa correspondem a um campo privilegiado de reprodução da sua ideologia, pois sem querer ensinar, passar receitas ou serem chatos, apresentam-se de uma forma fácil, direta e próxima, sem dificuldade alguma para assimilação.

Para o filósofo, não significa que se deva ficar “cego, por medo do inevitável diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural” (ADORNO, 2005, p.54), nem tampouco voltar ao passado tradicional. Ao passado se devem elaborar críticas, ainda que esse modelo seja discutível é o que ainda se opõe à semiformação. No entanto, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.” (ADORNO, 2005, p.59).

Nesse sentido, segundo Maar (2003a, p.473), a emancipação é o princípio essencial da educação, mas para que possa ser efetiva precisa ser “tematizada na heteronomia”. A educação não deve se orientar por fora, mas a partir de si própria; portanto deve-se investir em uma educação para a resistência e para a contradição, ou seja, investir na filosofia e na razão crítica, pois, só assim, dar-se-ão os primeiros passos na direção de uma formação efetiva para que a tão almejada emancipação possa florescer.

As reflexões feitas até aqui colocam, como possibilidade, a educação filosófica para o Ensino Médio como pensamento autorreflexivo crítico, para que o aluno possa desenvolver a capacidade de debate e de problematização, tomar uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudar de posição frente a argumentos mais consistentes.

No entanto, para tal projeto, é preciso que o professor tenha clareza do seu papel, enquanto sujeito de ação, o qual está inserido em uma sociedade repleta de contradições. O primeiro questionamento que o professor precisa fazer a si mesmo é pensar que, para se buscar a emancipação, é imperativo repensar a formação no sentido de não reproduzir a semiformação, já que alguém só pode defender suas posições de maneira satisfatória, se almejar uma *práxis* educacional emancipadora, não se esquivando da responsabilidade de se esforçar para um desvelamento do *status quo*. É preciso sempre uma crítica permanente.

A filosofia, portanto, precisa ser capaz de elaborar uma reflexão a respeito do mundo, não só enquanto objeto, mas como um vir a ser. Para tornar-se emancipadora, é preciso que a teoria liberte o pensamento do supostamente dado ou do aparentemente definido e do que é evidente, ou seja, do que está reificado pelo pensamento já alienado. A teoria, ao indicar os obstáculos para uma emancipação efetiva, não pode ser compreendida como idealista, mas em uma perspectiva de uma *práxis* emancipatória, instalada historicamente na sociedade: Só se pode pensar em formação a partir de uma prática transformadora.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, que tem como incumbência consolidar e aprofundar a formação geral do educando, preparando-o para o trabalho e para a cidadania (LDB, artigo 35, inciso II), e, ainda, no âmbito geral “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Desse modo, sendo o Ensino Médio composto por diversas disciplinas, a tarefa não é exclusiva da filosofia.

Por outro lado, tendo em sua natureza o caráter de problematização, análise crítica e reflexão, a filosofia possibilita colocar em questão os próprios valores, direito e deveres que se firmam na base do conceito de cidadania, trazendo uma discussão no sentido de buscar uma transformação de mentalidade imposta culturalmente e socialmente. Dessa maneira, é possível que a filosofia, como educação filosófica, contribua de maneira significativa ao propor um pensamento crítico que visa à formação, ultrapassando a instrução e a mera reprodução de técnicas e competências para o trabalho, estimulando o aluno a refletir e a buscar autonomia intelectual, possibilitando a ele transpor a informação e perceber o seu lugar e o dos outros no mundo.

Por fim, podemos afirmar que a filosofia no âmbito escolar propicia elementos fundamentais para que o estudante obtenha uma forma de compreensão e de reflexão crítica do real, como também da relação subjetiva de si próprio como sujeito desta mesma realidade. Assim, a leitura e a interpretação do texto literário como experiência formativa tende a enriquecer a autoconstrução crítica dos estudantes, elemento este, importante no ato do filosofar. Ler é aprender a transpor o imediato e escolher entre o sentido visível e o invisível, é repensar o mundo.

(COUTO, 2011). Isso implica em algo denominada inquietação crítica que é proporcionado principalmente pela filosofia e potencializado pela literatura.

Neste âmbito fica perceptível que tanto a filosofia quanto a literatura são formas de conhecimento, bem como de expressão do mundo vivido, e, é neste ponto que ambas se coadunam, mas, para tanto é preciso se ancorar na educação filosófica, que por sua vez se estabelece no método dialético.

Ao se propor uma interface entre filosofia e literatura é significativo que tenhamos em mente que essa relação não é recente, pois perpassa pela história da filosofia por diferentes maneiras.

4 FILOSOFIA E LITERATURA: INTERSEÇÕES E DELIMITAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo demarcar a relação entre filosofia e literatura, apresentando algumas correspondências entre elas, assim como demonstrar algumas das diferentes perspectivas desta interface, sublinhando sempre as suas especificidades.

A interface entre a filosofia e a literatura é tão ampla que se torna difícil determinar seus contornos, mesmo que se tente fazê-los no âmbito da história dessas disciplinas, pois, tanto pela complexidade quanto pela riqueza dos temas e procedimentos comuns, muito deixará de ser abordado aqui. Nesse sentido, buscar-se-á estabelecer uma relação entre filosofia e literatura, sem a intenção de fazer uma genealogia, pois a obra de cada filósofo ou escritor renderia variadas discussões e trabalhos em diferentes âmbitos. Destarte, optou-se em apresentar ao menos as perspectivas mais emblemáticas, isto é, aquelas que têm maior destaque e estudos. Não se priorizou uma opção teórica⁴⁴ ou abordagem específica, mas buscou-se apresentar a multiplicidade de possibilidades, procurando evitar o risco de se afastar da problemática dessa pesquisa. Nesse âmbito, as correspondências entre filosofia e literatura passam por múltiplas veredas comuns, mas por serem campos distintos não se reduzem uma à outra, conservando as suas especificidades.

4.1 FILOSOFIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO ANTIGA

A filosofia e a literatura⁴⁵ possuem uma longínqua relação, que se configura ser tão antiga quanto a própria filosofia, a qual pode ser constatada nas várias etapas da história da filosofia. A asserção de Platão (2000, 607b) corrobora essa afirmação quando relata que “vem de longa data a querela entre a poesia e a Filosofia”, evidenciando que ambas as atividades já se colocavam antes das advertências do filósofo grego. Também é importante sublinhar que, em sua origem,

⁴⁴Não se tem a pretensão de fazer uma divisão rígida entre as inúmeras possibilidades de pensar a relação filosofia e literatura, isto é, não seguiremos uma ordem de análises, como a filosofia da linguagem, a hermenêutica, a semiótica, dentre outras, mas sobretudo expor a relação dialógica entre as disciplinas em épocas diversas.

⁴⁵Segundo D' Orey (2001, p.594), a literatura surge no “Egito e na Mesopotâmia, a partir do 4º milênio a. C. sob a forma de lendas, poesias de amor e meditações sapienciais.”.

uma parte significativa do que irá ser filosofia fora escrita em forma de poemas. Tem-se Parmênides como exemplo em seu poema *Sobre a natureza*,

em que o filósofo pôs na boca de uma deusa sua doutrina, que simbolizava a verdade revelada no fim do prólogo: “É preciso que aprendas Tudo: 1) da verdade robusta o sólido coração; 2) e dos mortais as opiniões, em que não há certeza veraz; 3) ademais, também isto aprenderás: quem, em todos os sentidos, tudo indaga, precisa admitir a existência das aparências”. (ROHDEN; PIRES, 2009, p.11, grifo do autor).

Percebe-se aqui que a poesia constitui um papel importante para os primeiros escritos de filosofia, permitindo afirmar que a relação entre filosofia e poesia principia a tentativa de externar os pensamentos de forma não trivial e dar sentido a eles por meio da linguagem. Para Platão, o problema entre esses dois campos do saber reside na questão da poesia, isto é, esses dois polos do pensamento não podem ser reduzidos um ao outro.

Para Hauser (2003, p.55), “as épicas homéricas são os mais antigos poemas em grego que sobreviveram até nós, mas certamente existiram outros ainda mais antigos”. Pode-se afirmar ainda que tanto a poesia dos primeiros gregos, quanto à poesia de todos outros povos “num estágio primitivo, que consistia em fórmulas mágicas, sentenças oraculares, rezas e encantamentos, cânticos de guerra e de trabalho” tinham algo em comum que “podem ser qualificados como a poesia ritual das massas.” (HAUSER, 2003, p.56).

Percebe-se que a literatura⁴⁶ surgiu, inicialmente, associada ao mito que, por muitas vezes, buscava dar uma explicação para os problemas da vida humana, assim como possuía uma intenção educativa. Nesse sentido, para Rosenfield (2002), os mitos eram transmitidos para os grupos posteriores pela tradição oral como uma forma de educação pela narrativa, repassando regras e valores para a vida em sociedade.

Mas a importância educadora de Homero é evidentemente mais vasta. Não se limita à formulação expressa de problemas pedagógicos nem a algumas passagens que aspirem a produzir um determinado efeito moral. A poesia homérica é uma vasta e complexa obra do espírito, que não se pode reduzir a uma fórmula única. (JAEGER, 2003, p.66).

⁴⁶Nesse sentido, é importante sublinhar que “sendo a literatura clássica um complexo cultural peculiar, não podemos defini-la como um período ou movimento, quer pela longa extensão temporal, quer pela vastidão espacial, quer pela impossibilidade de perceber-se uma unidade formal e ideológica. Por serem difíceis e arriscadas as conexões e as interpretações históricas, devido inclusive ao estado fragmentário de muitas obras da Antiguidade, [...]” (D’ONOFRIO, 1990, p. 25).

O mito⁴⁷ inclui em si um conteúdo normativo, mesmo quando não é posto como um exemplo ou modelo a ser seguido. Ele caracteriza o mundo na sua fase inicial, preconiza paradigmas de conduta, narra o sagrado. Além disso, Vernant (2005, p.11) destaca que quando colocam em cena Zeus, Hefáistos, Hera, Afrodite, Atenas, Apolo, Dionísio, Herácles, o mito “falaria da realidade, envolvendo-os de segredo, de forças e da natureza, de ações morais [...] ou de acontecimentos pertencentes à vida de personagens humanos de antigamente”. Pode-se compreender o mito como representação de certas verdades; nesse sentido, ele busca abarcar uma totalidade para dar coesão ao mundo.

Sendo o mito uma narrativa, “esta experiência de linguagem está profunda e inextricavelmente ligada a uma certa concepção arcaica da linguagem, a uma certa concepção arcaica de tempo, a uma certa concepção arcaica de Ser e de Verdade.” (TORRANO, 1995, p.9). Isso se coloca como interpretação e elucidação da realidade e dos fatos, visto que para aqueles que viveram do mito, ele era a única verdade, em uma linguagem acessível para explicar as origens das coisas, do homem e do mundo. Os mitos eram a possibilidade que tinham para assegurar e conservar a realidade estabelecida. “O que vê o poeta? [...] A verdade⁴⁸.” (CHAUÍ, 2002, p.40). Na antiguidade os poetas⁴⁹ não eram apenas aqueles que escreviam versos, mas também cumpriam um papel de demasiada importância, pois na sociedade grega influenciavam em questões de ordem política religiosa e educacional. O poeta era nomeado de *aedo*, pois ele tinha o talento de enxergar o invisível e sua fala era inspirada pelos deuses.

⁴⁷Para Vernant (2005, p. 9) o mito hoje é “um relato tradicional suficientemente importante para ser conservado e transmitido de geração em geração no interior de uma cultura, e que relata as ações dos deuses, de heróis ou seres lendários cuja ação situa-se num outro tempo que não nosso, no ‘tempo antigo’, um passado diferente daquele que trata a pesquisa histórica. Teríamos, portanto, relação com um tipo de narrativa cuja especificidade tenderia para a dimensão mais humana dos personagens colocados em cena e ao caráter sempre mais ou menos maravilhoso de aventuras que escapam, por definição, às dificuldades da verossimilhança comum.”.

⁴⁸“Verdade, em grego, é uma palavra que se diz negativamente: a-létheia (em grego, o prefixo a- indica uma negação). Léthe: esquecimento, esquecido. Alétheia: não esquecimento, não esquecido, lembrado. A verdade é não esquecer e por isso inseparável da memória. [...] o poeta vê o passado, [...] quando poeta canta o passado se faz presente.” (CHAUÍ, 2002, p.41).

⁴⁹Segundo Meneses (2000, n/P), sabe-se que na Grécia antiga “as funções de adivinho, poeta e sábio muitas vezes se sobrepunham no mesmo poder mântico, na capacidade excepcional de ver e de viver para além das aparências sensíveis. Nas palavras de Vernant (1990, p.360), eles possuiriam ‘uma espécie de extra sentido, que lhes descobre o acesso a um mundo normalmente interdito aos mortais.’ . E desde longa tradição, não apenas os adivinhos são cegos, como por exemplo Tirésias, pois têm o dom de ‘ver o invisível,’ mas também os poetas, de Homero aos cantadores do Nordeste, passando por Camões. Cegos dos olhos do corpo, porque têm uma outra visão, normalmente interdita aos mortais.”.

Todos os mitos gregos que conhecemos nos foram transmitidos incorporados aos textos literários, históricos, filosóficos. As versões mais antigas apareceram na época – homérica ou de outros ciclos cujos fragmentos nos chegaram –, e nas diversas formas de poesia sapiential, coral, lírica, trágica. Sua ocorrência depende sempre do contexto das obras nas quais estes mitos estão inseridos. E para estes períodos antigos onde a ‘Literatura’ não é feita para ser lida desacompanhadamente, mas musicalmente recitada perante tal ou tal auditório, em ocasiões de festas comuns ou privadas, cívicas ou pan-helênicas, a mensagem poética fica sob a dependência das condições que requer sua enunciação em público. Dito de outra forma, a performance destes relatos míticos comporta sempre, ligadas uma à outra, uma dimensão estética e uma dimensão social. (VERNANT, 2005, p. 13-14).

Na busca por uma explicação concreta diante de um mundo complexo e, por vezes, aterrorizante, o mito passa então a dar um sentido para a realidade no âmbito que participa de certa maneira do real, possibilitando ao homem situar-se no mundo e também entendê-lo, percebe-se que o fundamento do mito não se coloca no plano racional, mas na realidade vivida. No que tange a dimensão social, a narrativa mítica era de fácil compreensão, portanto tinha o intuito de passar de geração a geração cumprindo uma coesão social de reforço à identidade coletiva, ressaltando que o mito sempre buscou abarcar a vida em comunidade, propiciando um alicerce para o grupo. No campo estético, o mito está relacionado a uma forma de expressão que está vinculada a uma determinada civilização.

A narrativa mítica precede o nascimento do pensamento filosófico para os gregos antigos. A filosofia nasce como um esforço de transição da *doxa*⁵⁰ para a *epistême*⁵¹, isto é, a busca por uma explicação racional para as questões que antes ficavam a encargo da narrativa mítica, assim “o advento da filosofia, na Grécia, marca o declínio do pensamento mítico e o começo de um saber de tipo racional.” (VERNANT, 1989, p.73). Desse modo, tanto a filosofia quanto a literatura parecem comungar pela busca por uma explicação das coisas humanas, cada uma à sua maneira. “É verdade que tanto a poesia como a filosofia se contrapõem à consciência idiomática do comum e do quotidiano, ao não se afastarem da oculta profundidade das palavras.” (PFEIFFER, 1951, p.27, tradução nossa).

⁵⁰É uma forma de conhecimento que se baseia em mera opinião ou crença que se estabelece no plano sensível.

⁵¹Para os antigos gregos, era uma forma de conhecimento/saber que se sustentava por critérios rigorosos, garantidores de validade; neste aspecto, é um conhecimento científico. Tratava-se de um saber que se contrapõe à *doxa*.

Em ambos os saberes, percebe-se um esforço de superação da linguagem corriqueira para uso de um discurso coerente e exímio. A poesia busca uma explicação por meio da imaginação e cujo intuito é atingir o belo; já a filosofia tenta chegar à verdade por meio do pensamento racional e reflexivo. Nesse contexto, cada uma possui sua especificidade bem marcada.

Ao elucidarmos o papel da narrativa mítica como acesso a determinados conhecimentos e à sua importância no contexto social, buscaremos apresentar a relação da poesia com a filosofia na visão de Platão e Aristóteles.

4.2 A POESIA PARA PLATÃO E ARISTÓTELES: POSIÇÕES ANTAGÔNICAS

As asserções a respeito da poesia elaboradas por Platão possuem um caráter conflitual. No livro *A República*, o filósofo, na construção de sua teoria de uma cidade perfeita e de um Estado justo, busca preceitos para assegurar uma administração para a cidade que fosse coerente e justa. Para tanto, seria necessário salvaguardá-la do caos e de interesses e rivalidades particulares. A educação seria o caminho para atingir esse intento, mas aparece um elemento inconveniente: a poesia como meio educativo, destarte que os poetas teriam que ser banidos, haja vista que,

Homero e Hesíodo mostram os deuses se comportando como homens brigões e destemperados, o que é pernicioso. [...]. Também há passagens que podem inspirar o medo da morte, ou a admiração por um comportamento desordeiro, ou a suspeita de que os maus podem prosperar enquanto os bons sofrem. Tudo isso precisa ser banido. (RUSSEL, 2002, p.84).

É no livro X⁵² da *República* que Platão elabora uma crítica direcionada à poesia como meio educativo, elucidando que ela deve ser substituída pela filosofia, uma vez que apenas a filosofia é capaz de distinguir a realidade de veras. O filósofo correfere à poesia⁵³ e às artes como mimesis⁵⁴. Os poetas seriam imitadores, não

⁵²É importante destacar que a questão da poesia já aparece no livro II e III da *República*.

⁵³Vale sublinhar que a crítica platônica está direcionada à educação grega tradicional que tinha como alicerce a poesia e a ginástica. Nesse contexto, Platão critica apenas a poesia, tendo como critério a essência desta atividade e de suas consequências.

⁵⁴Para Platão, são quando as “coisas” derivam da realidade, ou seja, elas são imitações ou representações de objetos. Para Nunes (2000 p.27): “Se as coisas naturais refletem os modelos eternos a que estão subsumidas – modelos que só da verdade dependem – a **téchne**, a arte, consegue apenas, imitando aquilo que já é imitação, produzir cópias de cópias. A **mimesis**

possuindo conhecimento acerca daquilo que imitavam, e como se isso não fosse suficiente ainda elaboram um brinquedo sem austeridade; tal atitude afastam tanto a poesia quanto a pintura da realidade. As obras dos poetas “estão distanciadas a três graus da realidade, sendo que todas elas são muito fáceis de fazer, por isso mesmo que seus autores não conhecem a verdade.” (PLATÃO, 2000, 599a). Assim, a poesia só distanciará mais o homem do mundo das ideias⁵⁵ e da verdade, gerando uma certa fantasia; o poeta deveria conhecer profundamente o assunto do qual fala, ou não será poeta. Assim, Homero, por meio de seus poemas, produziu um tipo ideal/arquétipo de homem, que deveria ser reproduzido por todos os outros; portanto “todas essas composições corrompem o claro entendimento dos ouvintes, a menos que estes disponham do antídoto adequado: o conhecimento de sua verdadeira natureza.” (PLATÃO, 2000, 595b). Para Nunes (2000), ao expulsar os poetas da cidade, Platão revela um comportamento decisivo historicamente,

assumido e repetido pela Filosofia: o esconjuro, o ocultamento interno da linguagem, de que o controle externo da poesia e da arte é o aspecto exterior normativo. Acumulando todos esses compromissos, a consciência filosófica, que conservará o mito em sua fímbria, recalcou o poder poético da linguagem no poder do conhecimento objetivo. (NUNES, 2000, p.37).

Em vista disso, o alicerce do conhecimento verdadeiro está na Ideia ou no Ser mesmo das coisas, visto que a *doxa* se relaciona ao sensível e se constitui nas aparências das coisas, e não naquilo que elas são de fato. Portanto só é possível chegar à verdade por meio do exercício, racional e objetivo, libertando o prisioneiro da caverna, transformando o homem em filósofo, que passa a ter uma atividade

aumentaria ainda mais a distância do supra-sensível ao sensível. Presa ao sensível, muito abaixo do ser, que é, como ideia das ideias, o ente dos entes, e do conhecimento, sob a égide da verdade, ela se aproxima da **doxa**, e tende, como esta, ao não-ser. Mas por uma estranha reversão, o produto mimético reforça a aparência do ser pela simulação de realidade que introduz em tudo quanto alcança. Nem verdadeira do ponto de vista do ser de que se afasta, nem falsa do ponto de vista do não-ser aqui se sobrepõe, a **mimesis** oscila do real para o irreal e do irreal para o real, criando uma espécie diferente de ilusão – o simulacro, a mentira – irredutível às imagens dos sentidos e aos conceitos da razão.”.

⁵⁵“As Ideias de que falava Platão não são, portanto, simples conceitos ou representações puramente mentais (só muito mais tarde o termo assumiria esse significado), mas representam “entidades”, “substâncias”. As Idéias, em suma, não são simples pensamentos, mas *aquilo que* o pensamento pensa quando liberto do sensível: constituem o “verdadeiro ser”, “o ser por excelência”. (REALE; ANTISERI, 2005, p.137, grifo do autor). Ainda no que tange ao mundo da ideias “pelo menos implicitamente, é constituído por multiplicidade, porquanto existem ideias de todas as coisas: Ideias dos valores estéticos, Ideias de valores morais, Ideias das diversas realidades corpóreas, Ideias dos diversos entes geométricos e matemáticos etc. tais ideias não estão sujeitas a geração, sendo incorruptíveis, como o ser eleático.” (REALE; ANTISERI, 2005, p.138).

intelectual autônoma, fundada no domínio da razão, ainda assim, como ressalta Villela-Petit (2003, p.52) a problemática a respeito da poesia para Platão não reside no fato de o pensamento ser exposto em verso, ou seja, “sob uma forma poemática, embora, para ele, essa não possa ser mais o modo de exposição do filosofar, por não ser congruente com a prática do *dialégesthai* que, a partir de Sócrates, passou a caracterizar o pensamento filosófico.” Deste modo, as narrativas míticas não conseguem mais explicar o real.

Aristóteles⁵⁶, diferentemente de Platão, rejeita a noção de falsidade da literatura, concebendo uma aproximação com a filosofia.

Segundo Costa (2014, p.236), a poesia, para Aristóteles, possui um cunho elevado, pois se compromete com o universal e não com o particular; “Aristóteles aproxima poesia e filosofia ainda que o elogio que faz à primeira seja o de possuir a qualidade da última”. Para o filósofo, o poeta elabora sua obra conforme a necessidade⁵⁷ e a verossimilhança. Dessa forma,

a função do poeta não é contar o que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular. O universal é aquilo que certa pessoa dirá ou fará, de acordo com a verossimilhança ou a necessidade, e é isso que a poesia procura representar, atribuindo, depois, nomes às personagens. (ARISTÓTELES, 2008, p.54, 1451b).

A citação esclarece que a arte é mais abstrata que a história e menos abstrata que a filosofia; a arte se expressa por meio do singular (mas intui o

⁵⁶ “Aristóteles, no século III a.C., apresentou a primeira divisão das formas literárias até então produzidas, lançando os fundamentos da *Teoria dos gêneros*. Conforme sua concepção de arte como mimese da realidade, distinguiu as obras pelo ‘objeto’ da imitação: poesia épica e trágica (que imitam ações nobres) e poesias cômica, satírica, lírica, ocasional (que imitam ações corriqueiras); e pelo ‘modo’ de imitação: a) o poeta assume a personalidade de outro e fala em terceira pessoa (poesia épica ou gênero narrativo); b) o poeta fala em nome próprio (poesia lírica); c) o poeta fala através de todos os personagens (gênero dramático). Aristóteles apresenta, assim, a tripartição genérica, que se tornou tradicional, baseada nas diferentes formas de comunicação entre poeta e o público: os *genus narrativum*, constituído pelo *epos* ou ‘palavra narrada’ por rapsodo perante um auditório; *genus lyricum*, que é a ‘palavra cantada’ pelo próprio poeta, expressão de sua subjetividade; o *genus dramaticum*, ou seja, ‘a palavra representada’ por atores para espectadores. Essa divisão teve muito sucesso, mormente nas estéticas renascentistas e neoclássica, e se tornou o fulcro das distinções futuras.” (D’ONOFRIO, 1990, p.10-11, grifo do autor).

⁵⁷ Costa (2014, p.236) esclarece que a questão da necessidade não fica clara em Aristóteles, “seria possível conjecturar um diálogo com a necessidade presente na natureza, o que explicaria a verossimilhança.”.

universal); a história apenas o particular. Assim, a história descreve acontecimentos factuais, sendo que a poesia intuiria a essência do universal, por meio da experiência, fazendo com que o poeta recrie o real a partir de uma visão lúdica da realidade. A história descreve um acontecimento/fato, já a arte expressa o verossímil; portanto, a arte não reproduz o que foi como a história, mas o que poderia ser, o plausível “é a verdade da arte: ela se baseia no possível” (PULS, 2006, p.133); logo, a arte se relaciona com o objeto como um contemplador.

Para Aristóteles, a arte é uma questão de imitação, ou representação; a poesia épica e trágica, bem como a comédia e os ditirambos são em grande escala imitações, a arte reproduz ou imita a vida humana de maneira peculiar e as ações dos homens, e estas se diferem em

três aspectos: ou porque imitam por meios diversos ou objetos diferentes ou de outro modo e não do mesmo. Assim como uns imitam muitas coisas, reproduzindo-as (por arte ou por experiência) através de cores e figuras e outros através da voz, assim também, [...] todas realizam imitação, [...]. (ARISTÓTELES, 2008, p.37-38, 1447a).

À vista disso, ao imitar um objeto, o poeta está reproduzindo uma ação que ao mesmo tempo é una e completa, ou seja, uma ação em que os fatos devem decorrer em coerência interna; as partes devem ser formadas de maneira a integrar o todo no qual cada parte se relacione com as outras. Assim, o filósofo elogia a poesia de Homero, que não narrou todos os acontecimentos da vida de Ulisses, mas os fez com base em uma ação una, na qual um fato sucedia ao outro, compondo um todo. Uma vez que quem imita representa os homens em ação, quer “estes sejam bons ou maus (os caracteres quase sempre se distribuem por estas categorias, isto é, todos distinguem os caracteres pelo vício e pela virtude) e melhores do que nós ou piores ou tal e qual somos, [...]” (ARISTÓTELES, 2008, p.39, 1448a).

Desse modo, a imitação configura-se por representar as ações humanas, sejam elas boas ou não, pois para Aristóteles a imitação é própria do ser humano. O que ele faz desde a sua infância, fato que o distingue dos demais animais, pois o homem possui uma habilidade superior de reprodução, é pela “imitação que adquiri os seus primeiros conhecimentos [...]” (ARISTÓTELES, 2008, p.42, 1448b). Para o filósofo, a imitação não é algo pernicioso ao homem, mas sim uma habilidade intrínseca; é uma atividade, pois o poeta não reproduz as coisas de maneira passiva.

É notório que a relação entre a poesia (literatura/arte) e a filosofia para Platão e para Aristóteles possuem conotações bem diferentes e um tanto polêmicas. Assim, isto nos leva a pensar/investigar como essa interlocução acontece em outros períodos históricos.

4.3 OS CONTRASTES: MODERNIDADE E ROMANTISMO

A partir da modernidade⁵⁸, a filosofia novamente se sobrepõe à literatura. Com o *cogito* cartesiano, o homem (sujeito pensante) passa a ter a primazia no processo do conhecimento, sua faculdade de autorreflexão autoriza o uso da razão na busca pela verdade, derrogando os sentidos para o campo do engano e das aparências; tal qual o Iluminismo com o *sapere audi*, que outorga a autonomia da razão, ou seja, o sujeito não deve se deixar enganar pela tradição, pela crença religiosa e opiniões alheias, este deve servir de si mesmo.

Nesse ínterim, o movimento romântico em toda a Europa foi um acontecimento conflitante no aspecto sociológico, porque em um sentido, precedeu o seguimento e o clímax da emancipação da burguesia inaugurada pelo Iluminismo. Era a manifestação do emocionalismo popular, sendo o contrário do intelectualismo das camadas superiores da sociedade. Por outro lado, representou o comportamento desta mesma classe em oposição às influências nocivas do racionalismo e das tendências reformadoras do Iluminismo. (HAUSER, 2003).

Destarte, segundo D'Onofrio (1990, p.11), posteriormente ao movimento do *Sturm und Drang*⁵⁹, o Romantismo subleva-se em oposição à estética clássica e se

⁵⁸“[...], a estética moderna retoma a questão da divisão da literatura em gêneros com maior equilíbrio, sem os extremismos da teoria clássica e romântica. Diferentemente da teoria clássica, que é ‘prescritiva’, a concepção moderna de gênero literário é ‘descritiva’. [...] a moderna teoria dos gêneros não limita os números das espécies possíveis, admite a possibilidade da mistura dos gêneros existentes e o surgimento de formas literárias novas. A tripartição clássica em gênero épico (narrativo), lírico e dramático é substancialmente mantida, embora reestudada.” (D'ONOFRIO, 1990, p.11).

⁵⁹“A literatura alemã compreende toda uma literatura feita em alemão, não só na Alemanha, e teve sua fundação, nesta língua, em uma tradução: a da Bíblia, por Martin Lutero. Nos idos de 1700, após um humanismo e um barroco na arte, o racionalismo, Aufklaerung, assumiu a cena e ditou uma produção literária baseada na razão e na consciência, em resposta à qual apareceu o Sturm und Drang, o movimento pré-romântico alemão, da mocidade de Goethe e Schiller e da produção sentimental de tantos poetas. Sentimental, talvez seja esta a palavra. O Sturm und Drang pretendia contrapor o sentimento e a poesia à racionalidade, pretendia burlar tantas formalidades e construir uma literatura com originalidade, ‘genial’. Sturm: tempestade, drang: ímpeto. 1 Antes da cristianização, os alemães não tinham literatura escrita. Posteriormente, surgiu uma literatura cristã em latim – língua bastante importante na fundação da cultura alemã, mas só com Lutero e a

coloca também contra a teoria dos gêneros literários. As ideias de liberdade contagiam todos os exercícios do espírito, atingindo a criação literária, emancipando o escritor da “fidelidade aos cânones de composição poética⁶⁰”.

Ademais, com o Romantismo há novamente uma mudança de perspectiva nessa relação. Por conseguinte, é importante a reflexão de Rousseau na constituição do ideário que orienta o desenvolvimento da estética romântica. Segundo Hauser (2003, p.573):

Com Rousseau, as mais vastas camadas da sociedade, a pequena burguesia e a massa indistinta dos pobres, oprimidos e proscritos, encontraram expressão pela primeira vez na literatura. A verdade que os ‘filósofos’ do Iluminismo estiveram frequentemente do lado do povo comum, mas apresentaram-se tão só como seus mediadores e protetores. Rousseau é o primeiro a falar como membro do próprio povo e a falar de si mesmo quando fala para o povo; o primeiro a instigar os outros à rebelião, porque ele próprio é um rebelde.

Dentre os assuntos abordados pelo filósofo, um de grande relevância é o questionamento a respeito da essência do homem. Para ele, o homem nasce virtuoso e bom, mas é corrompido quando se insere na sociedade. Sob este ponto de vista, há uma tentativa de retorno à condição primitiva do ser humano, mediada pela revalorização da amizade e do amor, caracterizada pela retomada da natureza, pensada como o contrário da injustiça, infelicidade, sentimentos que são intrínsecos

tradução da Bíblia passou-se a produzir em língua nacional. O mais que se produziu à época do pré-romantismo alemão foi teatro dramático – é de uma peça de Friedrich Maximilian Klinger, inclusive, que proveio o nome do movimento. A influência era de Shakespeare, da poesia escocesa, do romance epistolar inglês, que possibilitou Os sofrimentos do jovem Werther. Na poesia, razão deste florilégio, a produção não foi tão grande e a ela se tem pouco acesso. O Sturm und Drang ficou fora do cânone literário alemão, primeiro porque os estudos em alemão sobre literatura alemã são, em geral, ideológicos, partidários, depois porque o movimento se preocupou pouco, por assim dizer, com os ideais de beleza (forma, estética, etc.) que são valorizados pela instituição canônica.” (DRUMONT, 2010, p. 6-7).

⁶⁰Algumas considerações se fazem necessárias: 1) “As histórias literárias geralmente colocam o início da Era Moderna a partir do Renascimento italiano, que se deu ao longo dos séculos XV (Quatrocentos) e XVI (Quinhentos). (D’ ONOFRIO, 1990, p.215); 2). Para Hauser (2003, p.273), entre a Baixa Idade Média e a Renascença não existe de fato uma ruptura de cultura, há apenas continuidade; seria extremamente complexo situar em épocas distintas autores como: Petrarca, Dante, Camões, Shakespeare, Racine, Cervantes, Góngora, já que eles possuem traços em comum; “Em todo o caso, a ideia de que o verdadeiro ponto de mutação só ocorreu no século XVIII e de que a era moderna começa realmente com o Iluminismo, com a ideia de progresso e com a industrialização, não deve ser rejeitada facilmente”; 3) “A tradicional divisão dos gêneros bem demarcados, com a lei das três unidades (de ação, de tempo e de lugar), a norma de não-miscigenação de assuntos e estilos ou da pureza de gêneros, o princípio da coerência fabular e caracterológica, o da conveniência e do respeito à sensibilidade do público, e outras regras que constituem a essência da estética clássica, são considerados empecilhos à livre imaginação criadora.” (D’ ONOFRIO, 1990, p.11, grifo nosso).

à vida social. O homem só encontraria sua liberdade tanto social quanto individual na natureza em seu estágio mais puro, que será transportada para o nível estético.

Portanto, vale sublinhar que o papel preponderante do pensamento de Rousseau está na análise da temática que coloca a representação da natureza no campo artístico. O filósofo retirou da paisagem o físico direcionado a um olhar subjetivo, transformando o mundo exterior no reflexo da individualidade e da subjetividade, isto é, o próprio eu que contempla a natureza, valorizando a essência individual de quem a contempla. Nesse sentido, “a profundidade e amplitude da influência de Rousseau não têm precedentes.”⁶¹ (HAUSER, 2003, p.573). Ainda segundo Moretto (1994, p.16), anteriormente a Rousseau, ninguém empreendera a integração entre o homem e a natureza “a ponto de fazer dela o conteúdo da própria consciência. Pois o que impressionou os contemporâneos e preparou a literatura romântica foram os laços que ligam paisagem e o estado da alma das personagens.”. Desse modo, o filósofo pensa o homem a partir do seu vínculo com a natureza, o que está intensamente relacionado à subjetividade que, para ele, é o sentimento da natureza.

Pode-se dizer que a interioridade em Rousseau possui o sentido de sentimento, contrapondo-se ao racionalismo. Assim, a interioridade humana é retratada pelo sentimento, uma vez que é no ato de sentir que o ser humano pode ser um pouco mais livre. Nesse aspecto, o espírito romântico retoma a subjetividade para poder valorizar os sentimentos em todas as suas nuances.

Contudo, para o filósofo, a escrita não é somente a reprodução da palavra, pois já reflete o pensamento por meio dos signos já acordados. Ao colocar uma exigência na liberdade, seja ela de expressão ou de pensamentos, é preciso abandonar os imperativos determinados pela razão em prol de uma sensibilidade e criatividade estéticas. De fato, é no Romantismo que a reflexão do eu na arte é priorizada, o que concomitantemente proporciona uma aproximação com a transcendência, com vista à formação da humanidade; a poesia, em razão da sua linguagem, é pensada agora como instrumento liberador do homem. Segundo Santos Neto (2005, p.32), para os românticos

⁶¹Rousseau “é um daqueles intelectos que, como Marx e Freud em tempos mais recentes, modificam o pensamento de milhões numa única geração, e o de muitos que nem sequer os conhecem pelo nome. De qualquer modo, no final do século XVIII eram raríssimos os pensadores que tivessem ficado imunes às ideias de Rousseau.” (HAUSER, 2003, p.573).

existe uma unidade indissociável entre a filosofia e a poesia. Esta unidade é afirmada por Novalis nos seguintes termos: “A poesia transcendental é mesclada de filosofia (...). A poesia tem a capacidade de constituir tudo a partir de si mesma. O poeta transcendental é o homem transcendental em geral. A filosofia transcendental de Fichte cumpre um papel propedêutico de preparar o mundo para a influência eficaz das ideias” e a poesia permite a suprema harmonia entre o finito e o infinito. Desse modo, a filosofia ordena e explica as coisas, enquanto que a poesia “eleva cada indivíduo através do extremo contraste com todo o restante”.

Segundo Santos Neto (2005), Novalis foi um importante representante desse movimento por postular que a unidade da consciência e do universo só seria capaz de ser restaurada por meio da interioridade poética. O poeta seria, por excelência, aquele que se conduz ao universal pela transfiguração artística e não pela razão; desse modo, para os românticos, a filosofia deveria abdicar da imanência da razão saindo de si mesma para depois retornar a si. Nesse sentido, para Santos Neto (2005, p.33), “a filosofia é poema do entendimento”. Para Novalis, sem poesia o ser humano segue afastado de si mesmo, e sem filosofia seria um poeta imperfeito.

Para Santos Neto (2005), o romantismo compreende um novo método para a filosofia e procura uma nova forma de trazê-la de volta à vida. Assim, os românticos configuram a estética como unidade de mediação entre a reflexão filosófica e a originária – do homem comum – tendo em vista que ela possui, como ponto essencial, a formação humana em sua totalidade, formando tanto o entendimento quanto a sensibilidade. Para os românticos, a supressão da fenda entre a racionalidade e a sensibilidade, e entre necessidade e liberdade só poderá ocorrer com a dissolução da lógica do conceito e afirmando a densidade da vida perante o princípio da vivificação. Por conseguinte, o romantismo entende o romance como um gênero literário por excelência, já que ele é constituído de maneira orgânica e histórica bem definida; assim “a arte poética é a mediação entre o ponto de vista transcendental e o ponto de vista comum.” (SANTOS NETO, 2005, p.33).

Em contraste ao projeto romântico, Kant⁶² (2002), em seu *Manual do curso de lógica geral* expõe uma apresentação breve da história da filosofia, na qual faz uma menção aos primeiros filósofos:

⁶²Para Kant, a “**Estética (Ästhetik)**, que, como **mera crítica do gosto (blosse Kritik)**, não possui um cânon (lei), mas somente uma **norma (Norm)**, um modelo ou uma linha de reta para um mero **juízo de apreciação (Beurtheilung)**, que consiste no **consenso geral (allgemeinen Einstimmung)**. A Estética contém as regras do acordo do conhecimento com as leis da sensibilidade, [...] só possui princípios empíricos e não pode ser nunca ciência ou doutrina.” (KANT, 2002, p.33, grifo do autor).

Os primeiros filósofos vestiram tudo com imagens, pois a **poesia (Poesi)**, que não é mais que uma vestimenta a cobrir de imagens os pensamentos, é mais antiga do que a **prosa (Proese)**. Foi preciso, por isso, que inicialmente se servissem da língua de imagens e da escrita poética, mesmo para as coisas que são objeto exclusivo da razão pura. (KANT, 2002, p.59, grifo do autor).

Para Kant, não adianta persistir na utilização dos recursos poéticos, como fez Rousseau. Para ele, seria uma recessão, considerando que ao se pretender poetizar a filosofia, esta caminharia para sua infância (SANTOS NETO, 2005). “Muitos oradores e poetas em particular, procuraram raciocinar sobre o gosto (*vernünfteln*), mas nunca puderam dar um juízo decisivo a esse respeito.” (KANT, 2002, p.33, grifo do autor). Tentar unificar imaginação e razão para Kant seria recair em uma espécie de cacofonia, já que a razão teria a imaginação como um concorrente, visto que esta última não ultrapassa o campo do sensível, ou seja, é um conhecimento concreto (comum).

Hegel⁶³ considera a arte inferior à filosofia, sublinhando que arte não consegue manifestar no sensível a totalidade do Espírito, sendo que, para ele, essa manifestação já se encontra na filosofia. Portanto a filosofia seria o fundamento último das coisas e também de todas as outras ciências em que o espírito tenha se manifestado, como o ponto de retorno da reflexão das figuras do ser em si (lógica) e do ser fora de si (natureza) para a liberdade pura do ser para si (Espírito). Para Hegel, somente na filosofia, por causa do seu modo peculiar de pensamento reflexivo, é que o Espírito pode ser consciente do seu próprio caminho e da sua formação, assim: “Pode ainda parecer que, embora em geral a bela arte permita reflexões filosóficas, ela não seja, contudo, um objeto adequado para a consideração científica autêntica.” (HEGEL, 2001, p.30). Para o filósofo, a beleza artística se manifesta ao sentido, à intuição, à imaginação e à sensação, tendo uma esfera distinta da do pensamento. Assim, o artista realiza a forma na intuição e o

⁶³“O idealismo alemão teve enorme importância na história da Teoria da Literatura, como responsável por uma reavaliação das categorias utilizadas para o estudo de obras de arte. Foi um movimento de enorme impacto para a investigação da literatura, com uma discussão aprofundada dos gêneros literários. Entre os pontos fortes desse movimento, está a concepção de teoria da poesia lírica formulada por Hegel, que estende até o presente enorme influência direta e indireta nas reflexões acadêmicas. Desde Hegel, transformações históricas e sociais se articularam com o surgimento de novos paradigmas conceituais. A influência do idealismo alemão atingiu pensadores contemporâneos, que continuam adotando suas propostas fundamentais; além disso, surgiram perspectivas críticas interessadas na renovação de formulações conceituais.” (GINZBURG, 2003, p.61).

filósofo atua no médium do pensamento, necessitando da abstração para excluir a imaginação e as arbitrariedades.

Para a indagação que se tematiza aqui, é salutar pensar como a relação filosofia e literatura se estabelece depois da crise da racionalidade e da tentativa romântica de reestabelecer a subjetividade pela atividade artística.

4.4 A FILOSOFIA E A LITERATURA: CORRENTES QUE INFLUENCIARAM O SÉCULO XX⁶⁴

Tanto o ideário romântico, pela busca de uma totalidade; como o moderno, que almejava um saber enciclopédico com a convergência de diversos saberes em uma ciência unificada, não se sustentaram. Segundo Carvalho (2013, p.21), dentre os numerosos acontecimentos, o princípio de incerteza postulado pela física quântica de Heisenberg corroborou para uma ruptura com as ideias de totalização e unificação, norteando a questão estética na busca de uma “técnica de conhecer com possibilidades epistemológicas, num sentido mais estético que científico”. Tal técnica será buscada na literatura – mais precisamente no romance – porque este procura relatar fatos como se fosse uma verdade “que dispõe dos meios necessários para se transformar num terreno neutral, em que podem confluír as restantes gnosiologias.” (HORIA, 1976, p.17).

Essa questão será tomada por pensadores como Blanchot⁶⁵, Kierkegaard⁶⁶, Deleuze e os desconstrucionistas, particularmente depois da inserção do conceito

⁶⁴Segundo D’Onofrio (1990, p. 411) é preferível utilizar o termo “literatura do século XX” ao invés de Modernismo, evitando assim, “uma possível confusão com a Era Moderna, cuja cultura se inicia, [...], com a Renascença ou, segundo outros estudiosos, com a Baixa Idade Média, coincidindo com o começo da produção literária nas línguas modernas que derivam do latim. Com efeito, o Modernismo é um termo usado apenas pelos historiadores no Brasil, relacionando intimamente com a famosa ‘Semana de Arte Moderna’ de 1922. Na Europa, os movimentos artísticos e literários que se sucederam ao Simbolismo, a partir do início do nosso século, tiveram nomes diferentes nos diversos países: Futurismo, na Itália; Cubismo, na França; Dadaísmo, na Suíça; Expressionismo, na Alemanha. Tais movimentos, embora tivessem algumas características comuns (ruptura com as tradições acadêmicas, desejo de encontrar novas formas de estéticas mais aptas a exprimir a dinâmica da nova realidade existencial), que lhes conferiram o nome genérico de ‘Vanguarda europeia’, apresentam diferenças relevantes no tempo e no espaço.”.

⁶⁵Segundo Vasconcelos (2002, p.143-144), “o pensamento de Blanchot se constitui de um procedimento próprio de escrita, montado entre a incursão na linguagem do texto literário e o distanciamento de quem a diseca, numa tática de análise erguida sobre núcleos conceituais precisos, originados, porém, de uma adesão ao universo estético contemplado. É do espaço construído pela literatura que o filósofo parte, mantendo-o fora de qualquer ordem a não ser aquela proveniente da espacialização, da repetição de uma abordagem - trata-se, na verdade, de uma voz interior à escrita, disposta, porém, no plano de um “longínquo interior” (como diz um poema de

do neutro, nos anos 60, “que, rejeitando a ideia de acesso total ao absoluto, seja ele pensado como possível pela via artística, como defendiam os românticos, quer pela filosófica, como pretende Hegel, propõem uma nova concepção da literatura e da filosofia na qual as delimitações se esbatem.” (CARVALHO, 2013, p.21).

Deleuze (1997) pensa a literatura como uma travessia concebida por uma incessante dinâmica de indiferenciação, constituída de desvios que por vezes são imperceptíveis, ultrapassando o limiar do vivenciado para além da experiência individual, assim,

a literatura está antes do lado do informe, ou do inacabado, [...]. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível e o vivido. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o nível do vivível e do vivido. A escrita é inseparável do devir [...]. (DELEUZE, 1997, p.11).

Para o filósofo, escrever é um caso de devir; ou seja, nunca estará acabado, sempre por fazer, extrapolando seja qual for a matéria vivida ou vivível, sendo um processo. Dessa maneira, a literatura não se restringe ou encerra na experiência de quem escreve, naquilo que veio a perceber, a sentir ou mesmo viveu, mas sim justamente naquilo que sobrepõe aos limites de suas próprias possibilidades. Desse modo, para o filósofo, escrever não é simplesmente narrar experiências, lembranças e afetos, o escritor deve ir para além da fronteira do pessoal para poder ser a voz coletiva de um povo.

Para D’Onofrio (1990), a produção artística do século XX possui como substrato ideológico o pensamento filosófico e científico, e como alicerce intelectual para o complexo cultural (teatro, literatura, etc.) do século em questão, receberá forte influência de um simultâneo de ideias inovadoras que aparecem a partir dos meandros do século XIX, tais como: Existencialismo, Intuicionismo, Fenomenologia,

Michaux) - existente apenas nessa margem. O que caracteriza um saber não sedimentado para além da [...] distância das coisas.”.

⁶⁶Para Leão (2011, p.98), “Kierkegaard, altamente influenciado pelo romantismo alemão, aderiu a esses múltiplos aspectos da subjetividade auto-reflexiva, [...] Embaralhou estrategicamente realidade e ficção, criando um embate entre consciência crítica e fazer literário – ao mesmo tempo, que refletia sobre a arte, conclamava o leitor a participar ativamente do processo de criação. Acreditando ser o poeta romântico capaz de elevar o sujeito a si mesmo, mantendo-se conscientemente distante dos fatos e dos personagens criados [...]”. Ainda Sören Kierkegaard, é “considerado o fundador do Existencialismo, por ter sido os primeiros a insurgir-se contra os microssistemas especulativos do Racionalismo francês e do Idealismo alemão, afirmando o valor irredutível da ávida individual, que não pode ser compreendida dentro de um sistema filosófico abstrato.” (D’ONOFRIO, 1990, p.412-413).

Psicanálise, Marxismo, Relativismo e Voluntarismo. Todas correntes que, de certa maneira, determinaram o aparecimento de novas formas artísticas mais coerentes para explicar a nova problemática posta pela sociedade moderna e contemporânea, assim como o universo da mecanização. Desse modo não

se pode estudar a literatura (e a arte em geral) do nosso século sem reparar nas contribuições fundamentais de Freud e de Marx, apenas para citar os dois maiores gênios revolucionários. A exploração do inconsciente e a luta entre o capital e a força do trabalho, por exemplo, influenciaram e influenciam fortemente a produção artística, provocando inovações nas formas estéticas e nos conteúdos ideológicos. (D'ONOFRIO, 1990, p.412).

No que se refere a Sigmund Freud, ele é quem inaugura a relação entre literatura e psicanálise, propiciando um diálogo entre estes dois saberes. No que tange à literatura, as influências são mútuas, como sublinha D'Onofrio (1990, p. 417): o psicanalista “encontrou numa passagem da peça Édipo rei, de Sófocles, inspiração para sua tese fundamental, transformando o mito de Édipo em complexo. De outro lado, a teoria freudiana influenciou, consciente ou inconscientemente” vários escritores que exploraram em suas personagens a psicologia profunda.

Freud desde cedo enxergou os artistas por uma perspectiva inédita. Ele teria afirmado que os poetas, antes dele, descobriram o inconsciente [...]. Para Freud, o artista passeia solto por uma região que invade outra dimensão, outro lado menos conhecido de nós. O artista tem, então, livre passagem, um contato direto com o inconsciente e consegue, de alguma maneira, dar forma e trazer esse conteúdo inconsciente ao leitor ou ao espectador. (MAGALHÃES FILHO, 2012, p.1720).

O escritor/artista, portanto, possui a capacidade de elaborar uma apresentação formal que proporciona, da perspectiva do leitor/espectador, a fruição do recalcado (identificação). O que parece interessar a Freud são os efeitos do inconsciente (saber não sabido) na criação do escritor. Segundo Rosenbaum (2011, n/p), a relação de Freud com a literatura expressa como a arte tornou-se uma forte aliada na sua questão de conceber um território novo de investigação da subjetividade, que era a psicanálise, porquanto “ela sempre foi, nesse sentido, uma hermenêutica, um saber interpretativo”. Até aquele momento, a psiquiatria clássica descrevia apenas as enfermidades, não levando em conta a totalidade do indivíduo e nem o sentido dos seus atos, Freud principiava “uma nova escuta para o sujeito do inconsciente”; em vista disso, não era possível que o psicanalista dialogasse com a ciência de sua época, tendo em vista que seu interesse encontrava-se na busca de

compreender este sujeito, seus desdobramentos sintomáticos, dando-lhe sentido onde até então só se via insensatez.

Já no que se refere a Marx, é sabido que nem ele nem Engels tenham se dedicado a pensar a arte de maneira sistemática, ou seja, não empreenderam a tarefa de constituir uma estética. Apesar disto, segundo Lukács (2012), é possível encontrar, na obra de ambos, os elementos de uma teoria da arte original; já a literatura é referenciada apenas de maneira peculiar.

Marx e Engels afirmaram claramente que as várias esferas ideológicas (e, portanto, também a arte e a literatura) não possuem um desenvolvimento autônomo, mas são consequências e manifestações do desenvolvimento das forças materiais de produção e da luta de classes. A constatação da existência de uma 'ciência unitária da história' leva Marx e Engels necessariamente, a tratar da literatura sempre no interior deste grande quadro unitário histórico-sistemático. (LUKÁCS, 2010, p.19).

A crítica marxista investiga a literatura por meio das condições históricas que as produzem. Nesse sentido, é preciso se atentar ao contexto em que crítica e teoria estão estabelecidas, assim como daquilo que pode estar por detrás delas, pois podem influenciar o modo de pensar de uma sociedade. Em um primeiro momento, pode-se afirmar que a crítica marxista para com a literatura é apreender as condições históricas da criação literária, que busca investigar como uma determinada obra reflete as características históricas de seu autor, pois a literatura é capaz de revelar/desvelar a realidade. Dessa maneira,

a produção [...] não se limita apenas a oferecer um objeto material à necessidade – também oferece uma necessidade ao objeto material. Quando o consumo se libera da sua grosseria primitiva e perde seu caráter imediato (e o fato mesmo de permanecer preso a ele seria ainda o resultado de uma produção prisioneira de um estágio de grosseiro primitivismo), o próprio consumo, como impulso, tem o objeto como mediador. A necessidade que experimenta desse objeto é criada pela percepção dele. O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir a sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. (MARX; ENGELS, 2012, p.137).

Diante disso, a divisão do trabalho na sociedade capitalista não se restringe a subordinar a si todos os campos tanto da atividade material quanto da espiritual; assim como na alma de cada homem, ocasionando profunda deformidade, que se revelam na forma de alienação. Segundo Lukács (2012), Marx e Engels exigiam que em sua época os escritores, por intermédio da caracterização de seus personagens,

acolhessem veementes posições que fossem contrárias do projeto capitalista da divisão do trabalho, advertindo que os escritores colocassem o homem na sua totalidade e na sua essência. Os filósofos identificaram que, em grande medida, faltava a seus contemporâneos a aspiração pela totalidade e para o essencial do ser humano. Também é importante destacar que o pensamento marxista influenciou uma parcela da literatura moderna e contemporânea, como o teatro de Bertolt Brecht⁶⁷, Plekhanov⁶⁸, Bakhtin⁶⁹, entre outros.

Dentre os autores citados anteriormente, destacamos Mikhail Bakhtin, que concebe a linguagem como expressão e não apenas como um simples meio de comunicação, ultrapassando uma visão meramente instrumental, onde o indivíduo se torna coisa, perdendo a sua capacidade imaginativa e a narrativa. Para o autor, é “na linguagem e graças a ela que os laços de coletividade se constituem e os fios da história se entrelaçam, pois a linguagem presentifica a experiência antes vivida.” (KRAMER, 2011, p.184). A linguagem é mediação das relações sociais entre os sujeitos, e é também instrumento e material de si mesma. O autor a enfatiza como manifestação humana, assim o sentimento e a imaginação criadora são pensadas “para além do signo arbitrário, focalizando na sua abordagem filosófica o dito e o não-dito, bem como as relações de poder.” (KRAMER, 2011, p.184). Deste modo, na linguagem, ou mais precisamente nas palavras, estão contidas a emoção, os sentimentos, as contradições sociais e os movimentos da história; portanto, a palavra é viva, porque ela é pensamento do vivido, e não do abstrato.

Ainda sobre a filosofia e a literatura, é possível destacar diversos autores (Nietzsche, Foucault, Derrida, Sartre, Rorty, dentre outros) que estabelecem um diálogo profícuo entre os dois campos de conhecimento. Com Nietzsche há, em *O nascimento da tragédia*, uma reflexão filosófica a respeito do valor da Grécia Antiga, para a Alemanha de sua época. No entanto, o filósofo busca recuperar o sentido trágico. Segundo Fink (1988, p. 17), o problema, para Nietzsche, “consiste na definição da natureza do trágico.” Para o filósofo alemão, é no episódio do trágico, mais precisamente na tragédia grega, que se pode perceber a natureza verdadeira

⁶⁷Foi poeta, diretor, crítico, dramaturgo, teórico. Revolucionou tanto a teoria quanto a prática da encenação e da dramaturgia, transformou o sentido e função social do teatro, empregando-a como fonte de conscientização política.

⁶⁸Foi um crítico literário e também um dos primeiros teóricos do marxismo na Rússia.

⁶⁹Foi um filósofo e teórico de artes e cultura. É também considerado um grande estudioso da linguagem humana.

da realidade, assim o tema estético recebe a “condição de um princípio ontológico fundamental”. Apenas com o olhar do artista se pode imergir no cerne do mundo, mas é na arte trágica (grega) que está o olhar mais profundo. Nietzsche ainda chama atenção que os conhecimentos “do discurso filosófico não podem dispensar a sabedoria poética que revela (e vela) o fundo assombroso e encantador da existência” (ROSENFELD, 2006, p.14), ou seja: um conhecimento que se conserva no limite do compreensível.

Já com Foucault, a literatura teve uma reflexão privilegiada. Em sua obra *As palavras e as coisas*, o pensador francês parte para uma análise da literatura na modernidade. Para Viana (2011, p.186-187),

do ponto de vista de uma “experiência limite” do pensamento, a literatura representa um espaço alheio aos métodos de análise tradicionais na filosofia e nas ciências humanas, como a fenomenologia, a hermenêutica e o estruturalismo. Isto porque, o ser da literatura, compreendido como linguagem, escaparia das abstrações e abordagens científicas dos métodos em questão, tão logo abre um espaço autônomo. Nesse sentido, em *As Palavras e as Coisas*, e em outros “ditos e escritos” dos anos 1960, a literatura se configura como espaço alternativo a um modo de produção discursivo e analítico dos saberes instituídos. Isto ocorreria devido ao reaparecimento da linguagem semelhante ao que se dava na episteme renascentista.

Para Machado (2005, p. 117), quando Foucault escreveu *As palavras e as coisas*, o autor quis caracterizar “o ser puro e intransitivo da linguagem literária como distância, exterioridade, espaço vazio, repetição, simulacro. Mas não se pode dizer que esta seja sua concepção final. Longe disso.” Ao valorizar a literatura ou mais precisamente a linguagem literária, Foucault encontra nela a possibilidade dos saberes da modernidade.

Para Fontes Filho (2012), Derrida procura entender como a literatura é percebida do ponto de vista filosófico, ressaltando que a literatura possibilita à filosofia estabelecer o inflexível na ficção, colocando à prova suas formas de pensamento analítico e reflexivo. Assim, o filósofo se depara com uma oportunidade no campo literário para superar as restrições epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, Derrida se preocupa em pensar a respeito do limite da filosofia. O filósofo sob a égide da desconstrução, ao aludir sobre questões literárias e filosóficas, provocou certo desconforto ao pensamento metafísico ocidental, já “que este se apoiava, muitas vezes, nas relações binárias para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro.” (PEDROZO JÚNIOR, s/d, p.

10). Do mesmo modo pode-se afirmar que as pesquisas de Derrida geram reflexões que colocam em questão os discursos da literatura, da filosofia e também das próprias ciências humanas.

Nesse ínterim, é importante trazer à baila os estudos de Zambrano (1996), pois a autora elabora uma importante análise a respeito da poesia e da filosofia a partir da cisão entre (saber poético e racional), partindo dos gregos antigos. Segundo Bezerra (2010, n/p, grifo do autor):

O fato é que, para Zambrano, nem a filosofia, nem a poesia, por si só, satisfaziam as exigências da sua época. Assim sendo, filósofo e poeta seriam metades marcadas, respectivamente, uma, pela história universal em **querer ser** e, outra, pelo encontro, pelo dom e pela graça do **deixar-se ser**.

Segundo Zambrano (1996), a filosofia e a poesia se separam pelo fato de a primeira buscar a origem por intermédio de um projeto que visa à totalidade do real por meio da racionalidade. No entanto, ambas convergem quando as experiências do poeta e do filósofo se concretizam na realidade, ou seja, na concretude; já a diferença se encontra na falta de um método, no caso da poesia, para distinguir a verdade da aparência. Nesse sentido, o impulso poético, já em sua origem, sempre esteve manifesto que parte de coisas próximas, mas necessita ficar distante, ou seja, além da própria razão.

Na história da filosofia, observam-se vários estilos literários, como o diálogo, o aforismo, as confissões, os poemas, dentre outros. Já na literatura existem momentos em que conduzem para um pensamento crítico reflexivo, que estabelece em zona fronteira entre o literário e o filosófico como em: Paul Celan, Hölderlin, Samuel Beckett, Jorge Luis Borges, Fiódor Dostoiévski, Clarice Lispector, dentre outros. Importante salientar que nessa vertente, entre o poético e o crítico, pode-se situar alguns filósofos que utilizaram de uma escrita poética como Heidegger em *Caminhos da floresta*.

No decorrer do século XX, alguns filósofos produziram importantes estudos sobre teoria literária e estética, como: Walter Benjamin, Theodor Adorno⁷⁰, Paul

⁷⁰É importante grifar que este é o autor preponderante para este trabalho e que será devidamente apresentado e problematizado no quinto tópico. No livro *A Teoria Estética*, Adorno apresenta uma tese fundamental para este estudo que é a manipulação da produção artística pelo capitalismo, levando ao entendimento de que a obra de arte na contemporaneidade só poderá resistir enquanto for filosófica e crítica para garantir sua existência.

Ricouer e Gadamer. Observa-se também que teóricos da literatura influenciaram a reflexão estética, tais como: Barthes, Todorov, entre outros.

Dentre os pensadores citados anteriormente, dois merecem destaque: Benjamin e Adorno, sendo que o segundo será o teórico utilizado para fundamentar parte deste estudo, especificamente quando abordada a interface entre filosofia e literatura como fomentadora de conhecimento que colabora uma *Bildung* para o Ensino Médio.

Nos escritos de Walter Benjamin,⁷¹ a obra de arte, com efeito, sempre possuiu um papel medular; nos seus escritos a respeito da arte, em especial a literatura, diversos campos teóricos se encontram reunidos como a filosofia da história, a filosofia da linguagem, a política, a teoria do conhecimento. Para o filósofo, refletir sobre a estética significa que previamente é preciso apreender “o teor filosófico da escritura literária e das formas de arte [...]”. (BENJAMIN apud PALHARES 2013, p.21).

Segundo Rochlitz (2003, p.70), para Benjamin “a teoria da arte é o domínio em que a filosofia da linguagem deve fazer seus testes”, para ele, a arte é uma expressão da capacidade humana de revelar e/ou nomear a verdadeira natureza dos seres e das coisas por meio da linguagem. Por consequência, ela não consegue nomear de uma maneira límpida, precisando da crítica para conduzi-la a uma linguagem mais definitiva e pura. No que se refere à questão da literatura, o filósofo a concebe

como forma de conhecimento potencial e a imagem (seu principal elemento construtivo em relação às outras ciências cognitivas) o meio de atingir e despertar um saber adormecido do passado. Tal saber é arrancado de seu contexto (seu texto original, seu espaço sagrado que a história legou) por uma explosão (o movimento da formação da imagem) e trazido para o presente como uma imagem dialética, ou seja, uma imagem (mônada ficcional) mediada entre o real e o imaginário. (MAIO, 2008, p.2).

As imagens, para Benjamin, podem ser encontradas especialmente engendradas nas ruínas da história. Esses resquícios são tomados pelo filósofo como um potencial para a literatura, pois “recupera-se justamente sua intensidade,

⁷¹É importante destacar que “Walter Benjamin (1892-1940) é autor amplamente lido e reconhecido desde os anos 1950, cuja reputação e reconhecimento aumentaram sobretudo com a popularidade conquistada pelos intelectuais da Escola de Frankfurt [...]. Seu nome foi difundido nos mais diversos meios acadêmicos e seu prestígio intelectual alcançou proporções quase míticas [...]. Geralmente se chama a atenção para a diversidade de formas, temas e concepções que se sobrepõem e se sucedem em sua obra.” (ROCHLITZ, 2003, p.7).

desde sempre internalizada no fato contínuo e traduzida pela literatura como imagem potencial e produção de conhecimento.” (MAIO, 2008, p.2). Benjamin coloca, no centro das reflexões, o capitalismo industrial de seu tempo. É nesse mesmo sentido que Theodor Adorno⁷² busca suas reflexões a respeito da arte; assim, não é simples tentar apresentar a sua obra, pois

não apenas por se tratar de uma obra não-passível de ‘resumir’ em algumas páginas. Na verdade, a utopia que estava por trás do projeto da *Encyclopédie*, no século 18 – que até hoje sustenta nossas tentativas enciclopédicas – previa a possibilidade de arquivar todo o conhecimento da humanidade em grossos e pesados volumes, organizados em ordem temática ou alfabética. Adorno e muitos de seus companheiros de caminhada intelectual, como Max Horkheimer e Walter Benjamin, descartavam justamente esse modelo de saber enciclopédico. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.8).

Seria inconcebível, para o filósofo frankfurtiano, separar o conteúdo da forma de uma obra. Qualquer esforço de redução seria, para ele, uma traição para com o original, isso não quer dizer que “de modo algum ele reduz a obra a uma intencionalidade primária, pura, que seu autor teria passado sem mediação para o texto.” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 9). Adorno concebia a forma como intrínseca, do trabalho, da reflexão e do conceito.

No que se refere à questão da arte, Adorno reflete sobre de maneira rigorosa, mas sempre buscando articulá-la com os problemas políticos de sua época, assim:

A contribuição de Theodor Adorno no estudo da literatura está diretamente ligada à crítica da violência, da desumanização no capitalismo industrial, e do autoritarismo fascista. Sua concepção de lírica, fundamentada sociologicamente como um problema histórico, focalizado como crítica da reificação e da opressão, permite examinar poemas líricos como obras dotadas de importante impacto político. (GINZBURG, 2003, p.68).

A arte é uma atividade humana que estabelece relações com todas as instâncias intersubjetivas do sujeito, ou seja, ela é uma dimensão social; portanto, para Adorno, não é possível retirar da arte seu compromisso social, visto que é pela crítica do fenômeno artístico que o aspecto de manipulação do capital sobre o sujeito pode se evidenciar. Adorno (2001a, p.13) discorre que: a “priori, antes de

⁷²“A dificuldade principal em escrever sobre Adorno é que a profundidade e a complexidade do seu pensamento dificultam uma abordagem didática do mesmo, sob o risco de empobrecê-lo e descaracterizá-lo inteiramente.” (DUARTE, 1997, p.11).

suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe, sobre os seres humanos”. Para o filósofo, ao analisar uma obra de arte, o seu contexto social não pode ser retirado.

Na *Teoria Estética*, a relação entre filosofia e arte, analisada pelo pensador, aproxima-se pelo seu conteúdo de verdade. Segundo Zuin (2001, p.96), a filosofia e a arte

[...] complementam-se em sua práxis sociocultural, ao se contraporem e se negarem mutuamente. Enquanto atividades separadas, ambas verdadeiras em suas próprias particularidades se convergem. A especificidade de uma e de outra é a garantia de possíveis ajudas férteis e recíprocas.

A filosofia e a arte compartilham do mesmo esforço que é o de chamar a atenção do indivíduo para sua vida de aparências, o de fazer com que este tome consciência de sua vida supérflua onde tudo e todos se reduzem a mercadorias. Mas é a filosofia que deve desempenhar este papel de maneira específica, por intermédio da reflexão dialética, levando ao esclarecimento sobre a relação de determinação mútua entre o universal e o particular.

Contudo, pode-se afirmar que a relação entre filosofia e literatura produziu uma série de problemáticas, que se entrelaçam e se potencializam entre si, ora mais ora menos, mas é inegável que ambas possuem um papel preponderante na construção do conhecimento e da cultura humana. Neste ponto, indagamos como a interface entre estes dois campos de conhecimento podem colaborar de maneira significativa para com o estudante do Ensino Médio, sem que um se sobreponha ao outro.

5 FILOSOFIA E ESTÉTICA: PRESSUPOSTOS CRÍTICOS

Este capítulo busca apresentar a interlocução entre filosofia e literatura, esta última entendida aqui como arte, pois Theodor Adorno em sua obra *Teoria estética* não faz uma demarcação rígida entre os campos da arte. O interesse neste ponto é compreender quais são os pressupostos e as críticas para uma experiência estética efetiva enquanto formação e em que medida ela pode contribuir para as aulas de filosofia no Ensino Médio. Ademais buscar-se-á evidenciar como o método dialético é basilar para pensar a experiência estética a partir do pensamento adorniano.

Assim, o intento é o de trazer à baila os elementos que constituem uma experiência estética significativa. Para tanto, é preciso evidenciar quais são as questões que se constituem como dificuldade para estabelecê-la; logo, é necessário trazer algumas considerações a respeito da indústria cultural, pois ela oferece para o indivíduo apenas o empobrecimento da experiência, que necessita ser pensada, criticada e denunciada. As concepções teóricas aqui têm como escopo a estética de Adorno.

5.1 FILOSOFIA COMO CRÍTICA DA CULTURA

Antes de expor a crítica adorniana para com a indústria cultural e suas consequências para a sociedade, é preciso trazer à discussão algumas considerações, pois todo leitor de Adorno precisa estar continuamente atento à constelação histórica “específica em que ele apreendeu seu objeto de investigação. Caso contrário, perderia de vista não só a historicidade própria desse pensamento, como também um elemento essencial para a caracterização de uma Teoria Crítica [...]” (GATTI, 2013b, p.74). Adorno conduz os seus leitores para uma necessidade de repensar e reformular sempre cada contato com os seus objetos, com o intuito de acompanhar as transformações pelas quais eles passam. O filósofo sempre os articula entre pensamento, linguagem e história, mas sem perder de vista a tradição.

Pensar a ideia de cultura, para Adorno, é uma questão um tanto quanto problemática, pois ela apresenta múltiplas facetas: ela é autonomia e liberdade, como também é adaptação do indivíduo para com a realidade vigente. Analisar o conceito de cultura implica pensar a formação cultural e não compreendê-la como

conformismo ao estado das coisas na sociedade, como também não negar as condições sociais de sua produção.

A idéia de cultura não pode ser sagrada [...], pois a formação nada mais é que cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação. Na linguagem alemã de hoje se entende por cultura, em oposição cada vez mais direta à *práxis*, a cultura do espírito. Isto bem demonstra que não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto, pois já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade. O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das idéias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor. Sua autarquia deve ser creditada à grandiosa metafísica especulativa e à música, que ela se uniu intimamente em seu desenvolvimento; mas, em tal espiritualização da cultura está já, ao mesmo tempo, virtualmente confirmada sua impotência e entregue a vida real dos homens às relações cegamente existentes e cegamente mutantes. (ADORNO, 2005, p.44-45).

Ao se sacralizar a ideia de cultura, a única possibilidade é a de reforçar seu potencial semiformativo, daí a importância de pensar na formação cultural, uma vez que esta permanece em conflito entre a idealização e espiritualização da cultura. Neste contexto, ela tende a permanecer cada vez mais distante da realidade, separando-se da *práxis* humana, fechando-se cada vez mais em si mesma. Esta separação, entre sociedade e cultura, faz dela inócua, impossibilitando uma transformação no real, convertendo-se em mera adaptação.

Para Cohn (1994, p.18), a cultura⁷³ no sentido adorniano é “aquele estado de coisas que, quando definido desaparece”, pois, falar de cultura “foi sempre contrário à cultura. O denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.123), fato que leva a afirmação de que analisá-la apenas no ângulo externo é reduzi-la na classificação

⁷³A respeito da palavra cultura, é importante sublinhar que: “*Culture*, [...] ‘é uma das duas palavras mais complicadas da língua inglesa’. Embora as respectivas complicações não sejam precisamente equivalentes, o mesmo se poderia facilmente dizer sobre *Kultur*, palavra que apresenta ressonâncias especiais na Alemanha desde sua justaposição, realizada no século XVIII, a *Zivilisation*. Poucos intelectuais do século XX foram tão sensíveis aos seus múltiplos significados e implicações contraditórias quanto Adorno, que deixou o ambiente da *Kultur* alemã, foi para o ambiente da *culture* anglo-americana e retornou àquele – sentindo-se, por todo esse tempo profundamente deslocado diante de todas as versões que encontrou.” (JAY, 1988, p.101).

de determinada ideologia⁷⁴ que anula a si mesma, evidenciando a incompreensão do objeto.

No livro *Prismas: crítica cultural e sociedade*, o filósofo aponta para o fato de que ao discorrer sobre a cultura, como fazem os críticos culturais, é ir contra o que ela é, pois, ao “fazer da cultura seu objeto, o crítico torna a objetivá-la. O sentido próprio da cultura, entretanto, consiste na interrupção da objetivação.” (ADORNO, 2001b, p.11). Colocá-la a um denominador comum, isto é, buscar a sua conceitualização, é violá-la, é retirar dela seu caráter de autonomia, espontaneidade e movimento, “até porque o próprio conceito de cultura é intrinsecamente contraditório: define o que escapa a definição” (COHN, 1994, p. 19). Portanto o que não pode ser renunciado é a reflexão a seu respeito. Para o filósofo, as contradições não podem ser evitadas, mas desenvolvidas. Como ressalta Safatle (2009, p.21):

Adorno quer levar ao extremo a noção de que a crítica cultural não deve ser compreendida como mera informação a respeito daquilo que o filósofo chama de ‘mercado dos produtos culturais’. Antes, ela deve ser elevada a setor privilegiado da crítica da razão. Isto significa que os fenômenos da cultura, por mais particulares e localizados que possam inicialmente parecer, serão analisados como colocando em cena processos gerais de racionalização social e padrões de racionalidade.

Para Adorno (2001b), o problema do crítico da cultura reside na questão de ele enxergar a cultura como algo isolado, dogmático e inquestionável, tecendo, assim, um véu, e reforçando as categorias sociais dominantes; a existência “da

⁷⁴É significativo compreender que: “Adorno desenvolve, ao longo de sua obra, uma concepção de ideologia que retoma temas básicos do marxismo. Para ele a ideologia não se reduz a um sistema de ideias ou representações culturais, não é uma característica de tal ou qual modalidade de consciência social, mas é um processo responsável pela própria formação social. É, antes de mais nada, um processo complexo, articulado em muitos níveis, dos quais as ideias e as representações são as formas mais acabadas e, portanto, mais diretamente acessíveis à experiência cotidiana. A ideologia é ideologia, ou seja, aparência socialmente necessária, precisamente porque a consciência que produz nos integrantes da sociedade se atém à sua forma acabada – a única que aparece. Essa forma acabada é produto de um processo complexo, mas não aparece como produto e sim como dado original e, no limite, natural. A eficácia da ideologia reside na sua capacidade para vedar o acesso aos resultados da atividade social como produtos, mediante o bloqueio da reflexão sobre o modo como foram produzidos. Na linguagem de Adorno a ideologia apresenta os dados da experiência social como *imediatos*, como dados sem mais, quando na realidade são *mediados* por um processo que os produziu.” (COHN, 1994, p.11, grifo do autor). Ainda segundo Amaral (1997, p.23-24), “A ideologia passa a ser entendida como a totalidade dos produtos culturais, cuja manifestação se faz presente por meio de um conjunto de mercadorias ‘confeccionadas para atrair as massas em sua condição de consumidores’ [...]. Tudo é forjado para conduzir os indivíduos heteronamente a uma adaptação à sociedade. A indústria cultural garante essa adaptação por meio de uma direção orgânica, convertendo o todo em um sistema coeso.”

crítica cultural, qualquer que seja o seu conteúdo, depende do sistema econômico e está atrelada ao seu destino.” (ADORNO, 2001b, p. 14). O filósofo adverte para o fato de que a crítica da cultura deve ser feita dentro de um sistema cultural e não de um lugar externo a ela, assim ela já estaria comprometida e sua capacidade de julgamento e de crítica estariam *a priori* condicionadas aos interesses do próprio sistema e sua percepção permeada por estruturas fetichistas advinda da sociedade administrada e da indústria cultural.

Ante este sistema, tanto os sujeitos quanto os críticos da cultura, já estão presos aos padrões dados, não conseguindo transcender a sua própria consciência reificada, desta maneira, qualquer possibilidade de uma crítica substancial para os bens espirituais (arte) é impotente. Então, para que a crítica possa ter um efeito transformador na cultura é necessário que as suas condições de produção sejam levadas em conta, assim como os valores e a linguagem que permeiam o próprio crítico, já que ele não só se formou, mas se encontra, sobretudo, incluído nesta mesma cultura que almeja criticar; portanto, a sua crítica deve voltar a si mesmo, em um processo dialético.

Segundo Jay (1988, p.102), pensar a cultura em Adorno significa, “ser confrontado de imediato pela tensão entre seus sentidos antropológicos e elitista.” Quanto ao primeiro sentido, pode-se ilustrar que na:

Alemanha pode ser acompanhado pelo menos desde Herder, cultura significa todo modo de vida: práticas, rituais, instituições e artefatos materiais, assim como textos, ideias e imagens. No que se refere ao segundo sentido, desenvolvido na Alemanha como suplemento de uma interiorização pessoal que contrastava com a superficialidade dos costumes cortesões, a cultura é identificada à arte, à filosofia, à literatura, à educação formal, ao teatro etc., aos chamados “propósitos humanizadores” dos homens “cultivados”. Como substituta da religião, cuja importância vinha sofrendo uma acentuada redução, a cultura no sentido elitista surgiu no século XIX como repositório das realizações mais nobres e dos valores, mais elevados do homem, sempre em tensão, seja com a cultura “popular” ou “folclórica”, seja com as realizações mais materiais da “civilização”. Em função de suas conotações inegavelmente hierárquicas e elitistas, a cultura em seu sentido mais restrito, sempre provocou a hostilidade dos críticos populistas ou radicais, que denunciam sua cumplicidade com a estratificação social. (JAY, 1988, p.102).

Contudo, o interesse do filósofo a respeito da cultura estava no que tange a sua obstinação no inevitável vínculo entre a realidade ideal/espiritual e a realidade material. Sua intenção era distinguir, de forma abstrata, o polo dos interesses e

necessidades humanas e o polo da alta cultura que alegava ser desinteressada. Para Adorno, não é possível separar a cultura como algo superior da sociedade, desconsiderando a totalidade dominante, seja ela qual for; pois, para ele, as artes, em suas várias concepções expressam os valores mais profundos da sociedade.

Assim como Freud, Adorno e Horkheimer assumem uma perspectiva um tanto negativa da cultura, no sentido de que a civilização só é realizável ao passo da mutilação do ser humano; visto que no conflito entre sociedade e indivíduo foi preciso que ele abdicasse de sua identidade original com a natureza, surgindo daí uma ruptura que permaneceu em sua memória como mal-estar e culpa. Isto leva a uma passagem da *Dialética do esclarecimento*, na qual segundo Merquior (1969), Ulisses, preso ao mastro de seu navio, representa o *homo technologicus*, pois ele se permite apenas a experiência estética ante a uma forma de contemplação a distância, ou seja, ele apenas ouve o canto das sereias, mas não pode participar ativamente, pois corre o risco de sucumbir ao seu canto. Desta maneira, sua experiência não é completa, percebe-se então que ela só é realizável se não dispuser de uma ação prática, neste ínterim os companheiros de viagem de Ulisses continuam a executar suas tarefas com os seus ouvidos tapados, para não usufruírem do canto, analogicamente aos trabalhadores modernos, cuja função possibilita que a fruição estética seja para uma pequena parcela da sociedade. Segundo Jay (2008, p.329), “a versão de racionalidade de Ulisses foi um prenúncio agourento do que estava por vir. Ao lutar contra a dominação mítica do destino, ele foi forçado a negar sua união com o todo”. A fim de sua autopreservação, Ulisses precisou desenvolver uma racionalidade subjetiva e particularista. assim sua racionalidade se baseou “na trapaça e na instrumentalização” (JAY, 2008, p.329). Tanto para Adorno quanto para Horkheimer, Ulisses representava o protótipo dos valores iluministas, a sua” jornada traiçoeira antecipou a ideologia burguesa do risco como justificativa moral do lucro” (JAY, 2008, p.329-320). Segundo Matos (1998, p.73):

O Iluminismo como conceito estrito significa uma tríplice promessa. Prometia o conhecimento da natureza, o aperfeiçoamento moral e a emancipação política. Pata tanto, decretava a necessidade de ousarmos pensar por nós mesmos, fora da tutela do pensamento de outrem. Essas promessas ficaram a dever às suas esperanças.

Desse modo, a cultura simboliza uma metamorfose estética tanto da opressão econômica, quanto das pulsões, acentuando que a cultura não findou a separação entre trabalho braçal e intelectual, mas sim a intensificou.

A formação do indivíduo através da cultura e a reprodução da cultura através do indivíduo fazem parte do mesmo movimento. Movimento pelo qual o indivíduo se apropria da cultura, através do processo de socialização, transformando-se, *strictu sensu*, num indivíduo, e pelo qual a cultura se perpetua, reproduzindo-se, geração após geração, nas consciências individuais. (ROUANET, 1986, p. 120, grifo do autor).

Segundo Rouanet (1986, p.120) a crítica da cultura em Adorno e Horkheimer contém três estágios: o primeiro é no campo teórico, nele a cultura é analisada no âmbito geral, “como produto do real cindido, e como promessa de transcendência dessa cisão”; o segundo estágio está relacionado à questão histórico-descritiva, que se dá na *Dialética do esclarecimento* em que a razão passa da magia para a metafísica e, depois para a ciência, se transfigurando em positivismo; já, o último estágio é quando ocorre a crítica: “a descrição da última etapa do Iluminismo, a cultura vista como pura aderência do real”. A crítica adorniana busca então compreendê-la em sua última fase.

É também importante sublinhar que, para o filósofo, toda cultura “elevada ou não, contém um momento de barbárie” (JAY,1988, p.108), pois, para ele, é necessário estar atento para o fato de que qualquer forma de cultura busca uma maneira de dominação, com o intuito de reforçar o *status quo*. Nesta perspectiva,

na sua concepção mais abrangente, sustenta Adorno, a sociedade contemporânea deve ser entendida como uma sociedade *industrial* do ponto de vista de suas *forças produtivas*, e como capitalista do ponto de vista das suas *relações de produção*. O trabalho industrial, que constitui o paradigma dessa sociedade, “converte-se em totalidade na medida em que modos de operar que se assemelham ao industrial se expandem, conforme imperativos econômicos, para os domínios da produção material, da administração, da distribuição e para aquela esfera que intitula cultura”. (COHN, 1973. p.126, grifo do autor).

Nesse contexto, a cultura precisa ser analisada em consonância com as tendências mais amplas do sistema produtivo, para Adorno, ela está submetida ao processo geral, no âmbito de que, em suas várias áreas, ela se articula em um sistema ocluso, orientado por uma lógica da estrutura maior, ou seja, ela se torna uma indústria da cultura na sociedade administrada.

5.2 A INDÚSTRIA CULTURAL E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Na *Teoria estética*, Adorno destaca que existe uma crença de que “as primeiras obras de arte são as mais elevadas e as mais puras”, para ele isto não passa de “romantismo tardio.” (ADORNO, 2006, p.12). Neste sentido, o filósofo aponta para o fato de que a produção artística sempre esteve subordinada, de alguma maneira, por elementos exteriores à consciência do artista, como a burguesia, o clero e a nobreza, fato que ainda não presumia a arte com um caráter mercadológico.

É possível afirmar que a liberdade da arte nunca foi possível completamente, somente na arte burguesa. Segundo Adorno, existiu uma disposição para sua autonomia no que tange à mercantilização, pois “até o século dezoito, a proteção dos patronos preservava os artistas do mercado, mas, em compensação, eles ficavam nesta mesma medida submetidos aos seus patronos e aos objetivos destes.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.147); naquela época, uma obra de arte poderia ser negociada, o que ainda não a tornaria uma mercadoria cultural, pois, naquele contexto, ainda não se conjugava tal possibilidade.

Mesmo na flor da idade dos negócios, o valor de troca não arrastou o valor de uso como um mero apêndice, mas também o desenvolveu como o pressuposto de sua própria existência, e isso foi socialmente vantajoso para as obras de arte. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 150).

Neste âmbito, existia ao menos respeito para com a obra de arte, segundo os autores, não havia uma liquidação desta, a sua finalidade não era delimitada por completo pelo consumo. Pode-se afirmar que a mercadoria gerada pelo processo de produção, ainda conservava um determinado valor de uso que conferia sustentação para a existência da própria mercadoria. No entanto, com o desenvolvimento da concorrência comercial e das tecnologias, o modo de produção capitalista muda a sua lógica ao instituir produtos que buscam apenas o valor de troca.

Segundo Duarte (2007), o surgimento da arte no mercado aparece no início do século XIX, com os desenhos, as gravuras e as telas que passaram a ser comercializadas livremente, bem como ingressos para apresentações de balé, de peças teatrais e de concertos. Este feito colocou toda a criação artística em uma

dicotomia: se por um lado aparentemente a arte não teria a quem dar satisfação relativas aos seus métodos, técnicas e temas; já, por outro lado, a sua existência factual não estava mais garantida, pois não havia mais mecenas ou clérigos para assegurá-la. Assim:

Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação com o todo, e até mesmo seu direito à existência. A perda do que se poderia fazer de modo não reflectido ou sem problemas não é compensada pela infinidade manifesta do que se tornou possível e que se propõe à reflexão. O alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento. A extensão imensa do que nunca foi pressentido, a que se arrojam os movimentos artísticos revolucionários cerca de 1910, não proporcionou a felicidade prometida pela aventura. Pelo contrário, o processo então desencadeado começou a minar as categorias em nome das quais se tinha iniciado. [...]; por toda a parte os artistas se alegravam menos do reino da liberdade recentemente adquirido do que aspiravam de novo a uma pretensa ordem, dificilmente mais sólida. Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre uma liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não liberdade no todo, o lugar da arte tornou-se nele incerto. (ADORNO, 2006, p.11).

Decerto que é na modernidade que a arte se desvencilha de sua relação com a religião e com a política, passando, então, a se desenvolver em uma determinada proporção de liberdade que lhe permitiu uma nova maneira de auto conceber-se, pois, ao romper com o culto e com os rituais que se encontravam presentes em sua origem, a arte moderna se torna autônoma em relação à teoria tradicional, que tinha a incumbência de fundamentá-la, ou seja, ela perde seu lugar na vida social e, a partir deste momento, a arte não mais se permite ser subserviente à religião, assim como aos sistemas filosóficos que pretendiam prescrever seu lugar no todo. Para Adorno, a transformação da arte moderna em relação à tradicional se instaura indiretamente àquilo a que Hegel denominava de morte da arte, todavia a arte que se finda é a tradicional ou mais precisamente o seu objeto, que é o belo.

A arte passaria a se relacionar com a ideia de humanidade, mas esta foi “abalada à medida que sociedade se tornava menos humana” (ADORNO, 2006, p.11), colocando em risco a própria liberdade adquirida, pois

a sua autonomia começa a ostentar um momento de cegueira, desde sempre peculiar à arte. Na época de sua emancipação, este momento eclipsa todos os outros, apesar ou se é que não por causa da não ingenuidade a que já, segundo Hegel, não mais se pode esquivar. (ADORNO, 2006, p.11).

A arte se encontra em um contexto aporético, pois ao se desvencilhar de uma função religiosa ou moral que lhe fora atribuída em outro momento, o mundo administrado e a sociedade capitalista/burocrática busca um novo lugar para ela no interior da realidade social de seu sistema. Desse modo, sua autonomia alcançada com tanto custo acaba por voltar contra si própria, levando a um questionamento "para que" do estético.

Com a transformação estrutural da vida moderna, a primeira impressão é de que a arte não estaria sob a tutela de nenhuma autoridade ou de alguma instituição, caminharia juntamente com o projeto moderno de converter o homem em sujeito na busca pela constituição de uma sociedade livre que possibilitasse sua realização como indivíduo; ou seja, que o libertasse das opressões da tradição e do mito. Mas, a promessa do projeto moderno evidencia-se problemática, agora a razão passa a conceber um desenvolvimento que constitui novas dependências as quais são incumbidas pelo surgimento de sinais regressivos⁷⁵ na cultura moderna, levando a humanidade para uma coisificação taciturna, pois a sociedade não levava em consideração que, no capitalismo mais avançado, a ideia de que haveria um estágio de livre iniciativa no âmbito individual que seria suprimido pela competição corporativa, colocando "a cultura na dependência da economia e administração, produzindo uma cultura industrial de massas" (RÜDIGER, 2004, p.30), fazendo com que o capitalismo se torne um empecilho para a autonomia da arte.

Percebe-se, então, que o papel e a situação do artista, enquanto produtor de bens culturais, será redefinida. A título de exemplo, coloca-se aqui a questão da literatura, por ser mais significativo para a pesquisa:

A absorção da atividade literária pela ordem social capitalista em vias de consolidação suscitou um novo quadro cultural, que viria redefinir aqueles anteriormente vigentes nos dois extremos do conjunto social. Por um lado, marcaria o declínio da produção cultural destinada ao consumo restrito de uma elite cortesã, nos escalões superiores da sociedade estamental em

⁷⁵"A força da consciência vai até sua própria ilusão. Onde a racionalidade desencadeada que se evade de si mesma se torna falsa, aquilo que racionalmente cognoscível se transforma verdadeiramente em mitologia. A *ratio* converte-se em irracionalidade no momento em que desconhece em seu progresso necessário o fato de o desaparecimento de seu substrato ainda mais diminuto ser seu próprio produto, a obra de sua abstração. Quando o pensamento segue inconscientemente a lei de seu movimento, ele se volta contra o seu sentido, contra aquilo que é pensado pelo pensamento e que põe um termo na fuga ante as intenções subjetivas. Aquilo que é ditado por sua autarquia condena o pensamento ao vazio; esse vazio torna-se por fim, subjetivamente, estupidez e primitividade. A regressão da consciência é o produto dessa falta de autorreflexão." (ADORNO, 2009, p. 130). Ou seja, o indivíduo adquiriu uma inépcia crescente de concentração em qualquer coisa (ADORNO, 1999).

fase de superação. Por outro, minava as bases de sustentação e desenvolvimento de uma florescente cultura popular, fundada na difusão de fascículos e panfletos oriundos dos escalões inferiores da sociedade e ampla penetração entre eles, a exemplo da *Bibliothèque Bleue* de Troyes, na França, ou da abundante literatura popular, amiúde de caráter político, na Inglaterra seiscentista. Para ambos esses extremos da sociedade, o século XVIII significa um paulatino esvaziamento da produção e do consumo cultural autônomo e sua substituição por produtos culturais nivelados em função da emergência de um novo público leitor, constituído por uma burguesia que, no contexto dado, ainda pode ser legitimamente identificada com a “classe média”. (COHN, 1973, p.55, grifo do autor).

Com a expansão e a importância da nova classe média (trabalhadores administrativos, comerciantes, escriturários e outros) no sistema capitalista, aparecem, também, novas formas de leitura como a revista, o periódico e o jornal. Tais circunstâncias “marcam os primórdios de um longo processo de ‘nívelação cultural’, que viria a dar sentido àquilo que, [...], seria designado por ‘cultura de massa’.” (COHN, 1973, p.55). Ainda, neste contexto, os novos fomentadores da cultura não mostram “nenhuma personalidade individual que seja suficientemente rica e ambiciosa para poder atuar como mecenas, mas são numerosos o bastante para garantir a venda de livros necessária à manutenção dos escritores [...]” (COHN, 1973, p.56). Com tais mudanças aparece uma necessidade subjacente de mudança no papel da produção artística no interior da sociedade. Surge, então, a criação de recursos e aparatos técnicos, científicos, administrativos e de *marketing* para atuarem nos indivíduos, de maneira industrial, criando necessidade para a vida dos seres humanos para poderem dar vazão aos inúmeros produtos ou bens culturais.

Não se pretende aqui preterir ou desqualificar o processo de industrialização historicamente, mas destacar que: “Concomitantemente a essa conquista técnica e humana, o seu desenvolvimento resulta num interesse exclusivo dos aspectos técnico-comerciais, em detrimento do desenvolvimento social e humano.” (FABIANO, 2003, p.496).

Nesse sentido, o mercado não é a única esfera dominante, pois surge também o aspecto técnico administrativo em razão das mudanças econômicas e políticas, suscitando um processo de massificação, isto é, o conceito de indústria cultural “tem a ver com a expansão das relações mercantis pelo conjunto da vida social, em condições de crescente monopolização, verificadas a partir das primeiras décadas do século XX.” (RÜDIGER, 2004, p.23). Assim, a criação estética se

converge em mecanismo mediado pela produção mercantil, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118); o aspecto comercial da cultura oculta o contraste entre a vida e a arte, a “diferença humilhante entre a vida e arte [...] é a base subjectiva da classificação da arte entre os bens de consumo mediante *vested interests*”⁷⁶ (ADORNO, 2006, p.28). É neste ínterim que surge então a arte de massa⁷⁷ que, segundo Merquior (2015, p.45-46),

vem de ‘cima’, isto é, dos *mass media* – que não são, evidentemente, focos de cultura verdadeiramente popular e, sim, veículos de comunicação controlados pelo *establishment* burguês ou, nos países socialistas, pela ‘nova classe’ dos hierarcas do Partido Comunista. A distinção povo x massa, frequentemente xingada de elitista, é, portanto, um dado irrecusável da história social da cultura.

É importante destacar que o conceito de indústria cultural, como aponta Jay (1988), deve ser compreendido na experiência⁷⁸ que o filósofo teve com a nova perspectiva da cultura de massa, distinta daquela da Alemanha de sua época. A crítica adorniana é direcionada para a cultura de massa, advinda da indústria cultural, que proporciona um caos cultural e não a noção de cultura popular, Adorno esclarece esta questão discorrendo:

⁷⁶Pode-se compreender como interesses adquiridos ou constituídos.

⁷⁷Reforçando a tese adorniana de que a liberdade da arte e do artista nunca foram completamente autônomas, Merquior (2015, 46) discorre que: Os “românticos julgavam que a arte popular brotava espontaneamente do povo. Hoje ninguém acredita mais nisso: sabemos que a arte plebeia sempre imitou os moldes patrícios. A literatura de cordel absorveu histórias nascidas no *epos* feudal; a arte popular refletia módulos composicionais da pintura (e da gravura) ‘de autor’. Às vezes, esse processo imitativo era encorajado pelos próprios protagonistas da grande arte: Dürer destinava suas xilogravuras ao público mais comum, reservando suas gravuras sobre metal aos estratos mais ricos e mais sofisticados.”. Ainda, neste contexto, é importante trazer à baila a noção de sociedade de massas que “em primeira aproximação, a idéia de *sociedade de massas* se apresenta simplesmente como um conceito híbrido, no qual se combinam o conceito abrangente de *sociedade* e a noção, [...] de *massa*. Um momento de reflexão revela, contudo, que essa justaposição envolve problemas dos mais difíceis, [...]. A noção de *sociedades de massas* ostenta uma ambigüidade fundamental, que permeia todas as formulações teóricas que delas se valem. É o que o termo ‘massa’ pode ser entendido, seja como sinônimo de grupo não-organizado (multidão, turba, ‘plebe’), em consonância com uma linha mestra da tradição do pensamento conservador novecentista, seja simplesmente como sinônimo de grande número. A distinção entre ambas essas acepções não fica clara nas análises que a adotam, mesmo porque essa ambigüidade não é acidental: deriva da própria lógica interna da constituição desse conceito complexo. É que nele se articulam duas grandes linhas de reflexão teórica novecentista: a análise das características e tendências da sociedade democrática (em contraste com a aristocrática) e o estudo das formas e consequências do comportamento coletivo anômalo (que está na origem da ‘psicologia das multidões’ e afins). (COHN, 1973, p. 63-64).

⁷⁸Isto se dá pelo fato de Adorno ter de deixar a Alemanha pela ascensão do nazi-socialismo, partindo para os Estados Unidos no ano de 1938, defrontando-se com esta nova cultura.

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. (ADORNO, 1994a, p.92).

Em todos os setores da indústria da cultura, o que subjaz é a criação de produtos adaptados para o consumo, e que, ao mesmo tempo, determina o próprio consumo, pois neste setor todos se assemelham pela estrutura. É possível constatar na citação anterior, que tanto a preocupação quanto a crítica do filósofo não são para a cultura popular, “toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO, 1994, p. 93). As mercadorias são pensadas antes pela indústria da cultura para serem incorporadas na sociedade, aproximando a vida dos indivíduos à vida que estes aspiram. Para Adorno e Horkheimer é por meio da indústria cultural que se pode constatar o poder que a classe economicamente dominante exerce sobre as menos favorecidas. É desta forma que a racionalidade técnica se converte em racionalidade dominadora.

A criação livre é descaracterizada em prol dos interesses dos negócios. Assim, a arte não é fruída propriamente, pois ela não consegue ser compreendida, seu consumo funciona somente como “um elemento de prestígio social, e de assimilação de seus traços objetivos substituída por projeções da subjetividade empobrecida daqueles que as consomem” (DUARTE, 2007, p.113), pois a arte reificada não pode dizer nada, e o subjetivismo do indivíduo é um eco padronizado de si mesmo, só relacionado enquanto fetichismo da mercadoria⁷⁹; portanto

⁷⁹Para Marx (2004, p.92-93), pode-se entender o fetiche da mercadoria como se: “A primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheio de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor de uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano. É evidente que o ser humano, por sua atividade, modifica do modo que lhe é útil a forma dos elementos naturais. Modifica, por exemplo, a forma da madeira, quando dela faz uma mesa. Não obstante, a mesa ainda é madeira, coisa prosaica, material. Mas, logo que se revela mercadoria, transforma-se em algo ao mesmo tempo perceptível e impalpável. Além de estar com os pés no chão, firma sua posição perante as outras mercadorias e expande as ideias fixas de sua cabeça de madeira, fenômeno mais fantástico do que se dançasse por iniciativa própria.” Em outra passagem “Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É

tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.148).

Ao passo que se desenvolve, a indústria cultural reforça seu cunho sistêmico de desenvolvimento de técnicas e de produção cultural, a fim de comercializá-las, tornando-se um meio eficiente da cultura como consumo. Isto se dá pelo fato de existir um vínculo estreito com a propaganda, resultando num meio de mediação estética do conjunto da produção cultural que, em virtude do *marketing* e também do desenvolvimento tecnológico dos próprios meios de comunicação, conquista um número cada vez mais crescente de pessoas. Outrossim, na sociedade industrial, a concentração administrativa, econômica e o desenvolvimento tecnológico facilitam que os diversos segmentos da indústria cultural possuam a mesma estrutura, formando um sistema consistente.

O sistema usa de todo o aparato possível, como a tecnologia e a ciência, para criar produtos que são projetados/pensados, sem que existam necessidades humanas para eles. Portanto, é preciso forjá-las, assim, elas acabam ofuscando as necessidades reais, constituindo-se em fetiche, permeando as relações que passam a se estabelecer com único intuito de adquirir bens, sobrepujando para os relacionamentos humanos que passam a ser realizados como troca de mercadorias.

Todo valor da arte decorre conforme pode ser trocado, não porque é algo em si mesmo, há uma veneração daquilo que é autofabricado “o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do ‘homem’” (ADORNO, 1999, p.77). Os interesses do capitalismo apoderam-se da elaboração do sentido social, sujeitando a consciência à lei do valor, assim a criação artística não é mais sinônimo de produção artística, pois passam a fazer

inseparável da produção de mercadorias.” (MARX, 2004, p.94). Ou seja, dentro do sistema capitalista as mercadorias apresentam um caráter de velar as relações sociais da exploração do trabalho, consolidando-se no interior de toda a sociedade; assim as relações sociais no capitalismo têm seu cerne na obtenção de lucro por parte daqueles que detêm o meio de produção; isto se dá pelo duplo caráter que as mercadorias possuem seu valor de uso e seu valor de troca. O valor de uso é meramente a utilidade que determinado produto humano possui para satisfazer suas necessidades, já o valor de troca se relaciona com valores de uso diferentes, pois ele oculta o valor de uso, quando abstrai as formas operacionais do processo de produção, transformando a mercadoria em algo de vida própria que orienta o modo de produção, mesmo sendo ela feita pelo homem.

parte da atividade econômica, a criatividade passa então a se submeter ao esquema mercantil e sendo por ele explorada. Assim:

O novo não é o caráter mercantil da obra de arte, (mas o fato de, hoje, ele se declara deliberadamente como tal,) e é o fato de que a arte renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.147).

O conceito de novo na arte, para Adorno, permite compreender algumas questões da indústria cultural. A primeira é ao que tange à noção de novidade, mantida pela indústria em geral, corroborando com o fetichismo. A concepção de que um determinado produto consiga sempre oferecer algo de novo para a vida do indivíduo/consumidor é fundamental para a manutenção do mercado. A segunda se refere a essa concepção no sentido de alertar para posturas que necessitam ser tomadas em relação à valorização do novo. Contudo, tal valorização da arte possa até parecer crítica em relação à sociedade. Na realidade ela se constitui da mesma forma, como afim à sociedade administrada⁸⁰ que necessita incessantemente das

⁸⁰ “Do ponto de vista de Adorno, a sociedade contemporânea é entendida como *sociedade administrada*, e sua dimensão cultural, longe de ser entendida como ‘cultura de massa’ ou afins, constitui o domínio da *indústria cultural*. A ‘sociedade administrada’ é aquela em que a esfera administrativa, enquanto modalidade de organização social e, sobretudo como forma de dominação, atinge o ápice de realização da sua tendência imanente à expansão para todas as áreas da vida social (tal como Max Weber já havia assinalado, mas de modo congruente com aquilo que Adorno qualifica de ‘método formal-definido de sua obra de maturidade’). Administração no mundo contemporâneo já não pode ser entendida como ‘instituição meticulosamente separada do livre jogo das forças sociais (...)’. Na sociedade antagonística, as organizações formais necessariamente prosseguem objetivos particulares, às custas de interesses de outros grupos. Isso as obriga ao enrijecimento e à autonomização. Caso se mantivessem abertas para baixo, em relação aos seus membros e às suas exigências imediatas, elas se tornariam ineficazes. Quanto mais solidamente estruturadas, tanto maior é a sua possibilidade de se impor a outras’. O essencial dessa expansão é que ela atinge áreas antes não submetidas à administração: entre elas, a da cultura. Até aí ainda não os afastamos muito de Weber. O passo decisivo é dado quando se procura explicar a ‘transformação de aparelhos administrativos na sua acepção antiga [liberal] naqueles do mundo administrado’ em termos que não se limitam a apontar a ‘tendência imanente da administração, como simples forma de dominação, no sentido da expansão e da autonomização’. O elemento responsável por isso seria ‘a expansão das relações de troca pelo conjunto total da existência, em condições decrescente monopolização. O pensamento em termos de equivalente produz por si próprio uma forma de pensar dotada de afinidades de princípio com a racionalidade administrativa, na medida em que formula o caráter comensurável de todos os objetos, a possibilidade de integrá-los segundo regras abstratas. As diferenças qualitativas entre os domínios, assim como no interior de cada qual, ficam reduzidas, levando à diminuição da sua resistência à administração. Simultaneamente, a crescente concentração suscita unidades de amplitude tal, que os métodos tradicionalistas, ‘irracionais’ perdem toda a eficácia’. Põe-se, assim, a questão do relacionamento entre administração e cultura, contra o pano de fundo da constatação básica de que, ‘conforme a tendência global contemporânea, muitas das áreas tradicionalmente atribuídas à cultura se aproximam da produção material’. Do ponto de vista mais geral, impõem-se uma distinção de princípio entre cultura e administração. ‘A cultura é a reivindicação perene do particular contra o

ideias de novidade artística para se sustentar. Portanto existe uma reciprocidade entre o discurso da indústria da cultura e o do novo na arte, para a sua manutenção, mas ele se configura apenas como novidade, ou seja, a ideia de novo é fictícia, pois o que há são pequenas alterações que dão a impressão de que alguma coisa mudou, é o mesmo com uma roupagem diferente.

Sobretudo o termo indústria cultural, de maneira geral, não determina um princípio descritivo, ou estabelece uma determinada forma de obra de arte, mas expressa uma lógica onde cada produto cultural designado para a massa se inscreve, tendo em conta a maximização dos lucros e a manutenção do *status quo* na sociedade; apresentando configurações diversas, mas contínuas em seus métodos de produção. Nesta conjuntura é basilar que a análise tanto do aspecto cultural quanto social “se articula em torno de condições específicas de uma sociedade centrada na produção de mercadorias e, por essa via, torna-se a própria *mercadoria* como ponto de partida.” (COHN, 1973. p.131, grifo do autor). Assim, por detrás do aspecto de coisa fungível, há uma constelação de relações sociais, que remetem a uma determinada forma de dominação como o próprio gosto.

5.2.1 A padronização do gosto na sociedade administrada

Segundo Adorno, a aparente autonomia no que tange a liberdade de criação na indústria cultural tornou-se um fator determinante para a geração de lucro, a arte se torna negociável, acarretando em padronização do gosto, a indústria da cultura almeja adaptar seus consumidores de maneira vertical, integrando seus produtos ao consumo das massas; o seu interesse no campo social se restringe enquanto os homens são ora empregados, ora consumidores, circunscrevendo a humanidade a um papel delimitado: A de ser portadora da ideologia vigente.

Para Adorno, o princípio de equivalência é baseado no primado da identidade que se institui no setor econômico e é alicerçado pelo valor. Por conseguinte, o pensamento identitário tem o predomínio na esfera do conhecimento e na relação entre o sujeito e a realidade. Neste sentido, segundo Costa (2004), a sensibilidade particular precisa se adaptar à universalidade dos padrões culturais e estéticos. Portanto, a peculiaridade do conceito de gosto, para Adorno, está

geral (...). A administração, por seu turno, representa necessariamente, sem culpa subjetiva e sem vontade individual, o geral oposto a todo particular’.” (COHN, 1973, p. 124-125, grifo do autor).

ultrapassada, pois o gosto está condicionado aos meios e fins do sistema, baseando-se nos interesses da estrutura econômica e do poder. Se alguém

gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar ou não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar ou não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (ADORNO, 1999, p.66).

Assim, a capacidade valorativa se torna uma questão problemática quando se converte em mera ficção – o sujeito não consegue perceber que determinadas necessidades foram criadas para sustentar o sistema – pois o indivíduo, ao se ver ladeado por mercadorias padronizadas, não compreende que não há uma liberdade de escolha, impossibilitando-o de viver empiricamente. O indivíduo é enclausurado no sempre igual, pois tudo o que lhe é oferecido é padronizado, suprimindo cada vez mais as diferenças. Tudo vai se tornando cada vez mais planejado; o que subjaz são padrões específicos que moldam o comportamento social, ou seja, há um nivelamento do indivíduo para se integrar à ordem vigente, impossibilitando a sua autonomia, impedindo, assim, a sua capacidade de decidir e de julgar conscientemente; “a dignidade do indivíduo foi emprestada àquela das manchetes dos jornais” (ADORNO, 2001b, p, 210). As questões do campo privado se transpõem para o universal, pois as atribuições da informação exprime sua opinião como se tratasse da própria objetividade, mas ela o é apenas enquanto representante do espírito dominante.

Cohn (1973) sublinha que o surgimento do público e da opinião pública no campo político corresponde à criação do embasamento social, capaz de sustentar o tipo de público e de gosto no campo cultural. Identifica-se aí a intenção de dominação do gosto via esfera pública, por isso que, para Adorno, e Horkheimer (1985, p.156), a “liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa”. Qualquer objeto artístico, seja qual for sua natureza, é pensado pela indústria cultural para agradar o consumidor e não para levá-lo à contemplação ou autorreflexão, oferecendo-lhe uma imagem do mundo já conhecida e requerida, ou ainda, por intermédio das tecnologias de comunicação e informação há um interesse dissimulado em adaptar o indivíduo à realidade histórico-social em

que ele se encontra por meio da repetição, estimulando valores e normas (independentemente da sua origem), como se elas fossem comuns e consensuais à sociedade, padronizando os sentidos e forjando um determinado gosto estético.

Nesse sentido, o prazer estético, ou ainda, o gosto se converte naquilo que é agradável, fragmentando-se e enfraquecendo a própria estrutura das obras de arte, Adorno denomina tal situação de sentido culinário. Merquior (1969, p.56) comenta que:

O culinário em arte representa a vitória do “gostoso” sobre a profundidade emotiva e a carga intelectual do verdadeiro processo estético. O culinário está intimamente vinculado à procura virtuosística de “efeitos”, à valorização dos aspectos puramente materiais da obra de arte. O vício do “truque” e o apetite por uma concepção gustativa da arte definem o seu campo de operação.

O sentido culinário retira o valor crítico da obra de arte; ou seja, ele é um prazer rápido sem nenhum tipo de esforço, isto é, explora apenas a sensação do imediato, permanecendo no campo sensorial, porque não há uma percepção do todo. No caso da música, o sujeito consegue perceber apenas pequenas partes isoladas, isso impossibilita uma experiência efetiva. Desse modo, o prazer não possibilita que se possa desenvolver de fato um determinado gosto, pois “os momentos de encanto e de prazer, ao se isolarem, embotam o espírito.” (ADORNO, 1999, p.70). Para o filósofo, o que há na sociedade contemporânea é uma decadência do gosto, por mais que se pense nesta questão, o prazer só possui lugar onde existe uma presença imediata, corporal e tangível,

mas antes por vigorosa exclusão de tudo o que é culinariamente gostoso e que deseja ser consumido de imediato, como se na arte os valores dos sentidos não fossem portadores dos valores do espírito, que somente se revela e se degusta no todo, e não nos momentos isolados da matéria artística. (ADORNO, 1999, p.71).

Não há, portanto, mais lugar para o prazer na arte. O empobrecimento do gosto está ligado diretamente à questão da liquidação do indivíduo na sociedade administrada e também no fato de que arte foi reduzida a mera mercadoria. Todo o comportamento valorativo é regido pela possibilidade da venda e do consumo, ocultando qualquer experiência que o sujeito possa ter.

Nesse sentido, toda e qualquer “reação controlada é o exato inverso da verdadeira percepção estética. Esta se distingue pela capacidade de vivenciar *dificuldades*”. (MERQUIOR, 2015, p.50, grifo do autor). No âmbito prático, a percepção é dominada pelos interesses do mercado, o gosto já se encontra pré-formado para o seu consumidor.

A indústria cultural propaga o *Kitsch*⁸¹, que é uma reação controlada em termos de percepção estética, a sua especialidade “consiste em *digerir* previamente a arte para o consumidor. A obra *Kitsch* já contém as reações do leitor ou espectador, dispensando maiores esforços perceptivos e interpretativos.” (MERQUIOR, 2015, p.49-50, grifo do autor). E esta reação controlada tem como primeira finalidade a distração e por fim a alienação.

O *Kitsch* copia os efeitos das obras de arte, é o sentido culinário que interessa, aquilo que é agradável fazendo “cosquinhas na boa consciência do indivíduo ‘médio’, que detesta pensar [...]” (MERQUIOR, 2015, p.52), tudo nele é comercial, inculcando o bonito para que o consumir possa se deleitar, por isso ele é digestivo, aniquilando qualquer possibilidade de imaginação, de crítica e de uma experiência estética efetiva.

5.2.2 A dissimulação da experiência pela indústria cultural

A indústria da cultura impõe a obrigatoriedade de que seus produtos se utilizem da publicidade, transformando-a “na arte pura e simplesmente, com a qual Goebbels identificou-a premonitivamente, *l’art pour l’arte*, publicidade de si mesma, pura representação do poderio social.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 152). Para Adorno, na concepção de arte pela arte lhe é retirado todo o seu potencial crítico, assim, texto e imagem⁸² se confundem, sendo que a linguagem perde sua objetividade; neste contexto, a linguagem artística que outrora criava signos que

⁸¹“*Kitsch* é, como se sabe, a etiqueta alemã para os objetos, obras de arte ou espetáculo de mau gosto, franca ou tacitamente ‘comerciais’, mas com pretensões de exhibir valores ‘sublimes’. O vulgar que aspira a parecer refinado, a cafonice (inconsciente) que *bota banca* de ‘beleza’. O espanhol tem um nome para isso: ‘*cursi*’. O português, o francês, o italiano se resignaram a adotar a palavra alemã, *kitsch*, que de resto não traz nenhuma conotação nacional e designa ao contrário, uma forma de produção artística fortemente internacionalizada.” (MERQUIOR, 2015, p.44)

⁸² Nesse contexto, é relevante a análise de Debord (1997, p.14) a respeito da sociedade do espetáculo na qual a indústria cultural forja a sensibilidade; pois o espetáculo “[...] não é um conjunto de imagens, mais uma relação social entre pessoas mediada por imagens”. Percebe-se aí que a publicidade em seus diversos níveis e formatos transforma tudo que for possível em espetáculo.

propiciavam significados, sob a égide da indústria cultural, se transformou em *slogans*, produzindo um ambiente que produz um grande fluxo de informação que compromete qualquer experiência efetiva.

Quanto mais completamente a linguagem se absorve na comunicação, quanto mais as palavras se convertem de veículos substanciais do significado em signos destituídos de qualidade, quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam. [...] Ao invés de trazer o objeto à experiência, a palavra purificada serve para exibi-lo como instância de um aspecto abstrato, e tudo o mais, desligado da expressão (que não existe mais) pela busca compulsiva de uma impiedosa clareza, se atrofia também na realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.153-154).

Percebe-se que a busca pelo palatável na indústria da cultura acaba por retirar qualquer possibilidade de experiência, pois a “decisão de separar o texto literal como contingente e a correlação com o objeto como arbitrária acaba com a mistura supersticiosa da palavra e da coisa.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.153). Segundo os autores, as palavras permanecem tão presas na coisa que acabam por não significarem mais nada, transformando-se em uma fórmula petrificada, afetando tanto o objeto quanto a linguagem. Assim, a “experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir sua dose de orientações.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.147). A experiência é solapada pela necessidade de informação e adesão da cultura como produto, pois a linguagem publicitária é hiperobjetiva.

O percebedor não se encontra mais presente no processo da percepção. Ele não mobiliza mais a passividade ativa do conhecimento, na qual os elementos categoriais se deixam modelar da maneira adequada pelo “dado”, convencionalmente pré-formado, e estes por aqueles, de tal modo que se faça justiça a objeto percebido. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.188).

O indivíduo, agora, não precisa de uma reflexão muito elevada, já que os termos técnicos e os modelos conceituais se impõem pela linguagem desintegrada, poupando-lhe de qualquer esforço. Nesta perspectiva, para os filósofos supracitados, a indústria da cultura forjou maliciosamente o homem como ser genérico, cada um é apenas aquilo que “pode substituir todos os outros; ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo é o absolutamente

substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.136). Na indústria, “o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.144).

O que subjaz é uma pseudoindividualidade, o individual dizimou-se em prol do universal, fixando plenamente o contingente de que ele se preserve sempre como o mesmo, conseqüentemente “o indivíduo sela seu destino auto- afirmando-se cegamente, recusando-se obstinadamente a admitir qualquer sinal de sua liquidação na esfera do mercado e do consumo” (CHIARELLO, 2006, p.29), ele se prende à imagem que criou de si mesmo, relutando a aceitar que, neste sistema, ele não é mais nada em si mesmo.

Segundo Adorno, o capitalismo, com sua mentalidade factual, transforma os homens em mera massa manipulável da indústria cultural. No mundo industrializado por meio da produção em série e da constituição de uma cultura de consumo, o comportamento do indivíduo passa a ser normalizados e padronizados com a intenção de autoconservar o sistema, suprimindo o distanciamento entre o sujeito e o objeto. O fator determinante passa a ser a utilidade dentro do mercado na sociedade tecnológica, o que caracteriza a indústria da cultura é a cópia. Ao reproduzir a arte, ela é transposta em mercadoria, perdendo a sua originalidade. Assim, a afirmação desta só pode ser pelo objeto e não mais pelo sujeito, o sujeito passa a ser esvaziado, pois a subjetividade sede seu espaço para a razão instrumental. A reificação passa a fundamentar a existência humana.

Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade, colocando-se como uma condição problemática, para as mediações entre o progresso material e a experiência, pois

evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. (ADORNO, 1994b, p.68).

Nesse sentido, é perceptível que a própria cultura foi submetida ao esquema do processo industrial onde as dimensões qualitativas são suprimidas em prol do

geral, assim o indivíduo não se reconhece no particular, tornando-se um resultado de uma determinada atividade social que busca a primazia do idêntico e da generalidade. Portanto a cultura não parte mais do povo como expressão singular e espontânea, toda sua peculiaridade fora suprimida; “o contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção diversa condicionaria a organização e o planejamento pela direção.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114). A cultura popular⁸³ fora suprimida pela de massa, sendo manifesto que o monopólio dos meios de reprodução simbólica se integraliza cada vez mais aos interesses mercantis, e, de maneira sutil, cria necessidades humanas por meio de mercadorias, regulando não só a produção, mas também a subjetividade. O que orienta a criação artística é a possibilidade de sua comercialização ou não, deste modo, o conteúdo cede lugar à forma, pois na sociedade consumista só existe lugar para a lei formal, para aqueles que seguem a mesma receita de sucesso.

Destarte que a finalidade da indústria da cultura não é a autonomia do indivíduo, pois ela não manifesta conteúdos culturais como processo civilizatório, mesmo que nela possam estar contidos alguns componentes de cultura, pois segundo Fabiano (2003, p.496), “o cerne, isto é, o núcleo que dá sustentação a essa forma cultural apropriada ideologicamente é a dinâmica consumista, consolidada pelo processo industrial como universo social unidimensionalizado.”. Neste contexto, a indústria cultural não tem como objetivo a formação de sujeitos, mas busca a objetivação dos indivíduos, para poder retificá-los no esquema de produção, assim, “os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino” (ADORNO, 1994b, p.67), pois a consciência deixou escapar o fato de que o que há é ausência de liberdade e uma dependência de instrumentais que opera como conhecimento, a mistificação em grande medida, “decorre da instauração no plano da cultura da lógica interna do trabalho industrial, no qual se dá o enredamento das relações sociais, de construção de linguagem e da incorporação de um tipo de racionalidade: a instrumental.” (COSTA, 2004 p. 181).

⁸³Para Merquior (2015, p.45): “Ora, a arte popular vinha do povo; do povo da sociedade tradicional, que ainda não tivera seus ‘mores’ desfigurados pelas migrações de massa ligadas à procura de mão de obra industrial. Com essas migrações, levas e levas de camponeses, imersos numa cultura tradicional, se converteram abruptamente em operários ou lumpemproletários destituídos de cultura própria.”.

É importante ressaltar que, para Adorno e Horkheimer, o fato de a indústria cultural ter eliminado a cultura como um privilégio, ela não consegue de fato inserir as massas no lugar de onde foram excluídas outrora, “mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; p.150). Ao oferecer a arte como um produto e ao facilitá-la por meio de técnicas e modelos padronizados que são ao mesmo tempo simplificados, priva-se de oferecer justamente aquilo que poderia fazer com que o sujeito se esforçasse para compreender a complexidade da arte, propiciando um crescimento intelectual; contrariamente, o que se almeja é estabelecer certo prestígio social, sendo o conhecimento deixado de lado em prol da diversão⁸⁴.

Segundo Oliveira (2011), a crítica da cultura, empreendida pelos frankfurtianos, busca determinar a relação com a consciência e o sistema de dominação. Relação que,

entre arte e realidade social tem de ser crítica, visando apontar os mecanismos de dominação e as possibilidades de transformação. Não se trata de uma crítica para salvar a cultura da nostalgia, isto é, no sentido de qualificar a arte, nem de se conformar com a estrutura vigente. (OLIVEIRA, 2011, p.159).

Após estas considerações feitas sobre a indústria cultural, fica nítido que uma experiência estética efetiva não é possível, pois a arte na sociedade administrada perde sua autonomia e se restringe cada vez mais à mera mercadoria, fato este reforçado pelo primado da identidade; isto é, a experiência é balizada no mesmo ou no sempre semelhante. O efeito da razão instrumental instituída por este sistema é justamente a liquidação do novo, da experiência e da alteridade e tudo o que pode surgir como contradição. Tal perspectiva só gera modelos rentáveis, e a cultura se transforma em mero apêndice dos interesses do sistema, sendo uma forma de instrumento eficiente no que tange a integração social, na intenção de ajustar os indivíduos para seu benefício. Neste contexto o que se dá é apenas a semiformação, sendo urgente reivindicar “a formação numa sociedade que a privou de sua base.” (ZUIN, 1999, p.115). Neste sentido, a escola, sendo um dos lugares

⁸⁴Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.135), diversão significa “estar de acordo [...] não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado” ou ainda “A fusão atual da cultura do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como *espiritualização forçada da diversão*.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.134, grifo nosso).

de transmissão e assimilação da cultura, não poderia render-se totalmente à indústria da cultura, mas estimular a autocrítica em busca de privilegiar uma *Bildung*.

O professor(a) deveria ter plena consciência da cristalização da indústria cultural na sociedade e principalmente da sua maneira de agir, que é, de forma contínua, tornando-se “presença constante nas relações cotidianas, em especial, na construção de representações e definição de valores” (COSTA, 2001, p.152), para que ele possa, ao menos, mostrar aos seus alunos que há uma multiplicidade de canais de entretenimento e informação e que estes, de modo algum, se configuram como conhecimento, pois, ao invés de estimular a formação, tendem a gerar atitudes conformistas e passivas. O conhecimento proporciona autoconsciência, pois é preciso mais do que ter informações sobre os problemas cotidianos, é necessário elaborá-los mentalmente, mas, sobretudo, é preciso atuar sobre eles para poder transformá-los, já que a reflexão sobre o mundo precisa revelar uma dimensão crítica a respeito da cultura.

O ideário liberal da sociedade burguesa simula uma suposta autonomia no tocante à sua base social, pois a sociedade capitalista contemporânea, tem como máxima, esta falsa ideia de autonomia, que penetra nas esferas mais íntimas da produção cultural, como também da consciência das pessoas, uma vez que esta sociedade almeja uma forma de dominação, fazendo da economia, da cultura e da política um sistema único que, segundo Adorno, produzem apenas impotência e passividade no indivíduo. Contudo, todo conteúdo crítico que porventura possa estar na cultura é suprimido, pois o indivíduo busca na obra de arte comercial a esperança de encontrar algo que satisfaça seus desejos, o fruidor/consumidor espera encontrar na obra de arte mais que ela própria, ele aspira modificá-la em algo que a identifique com ele; isto é, ele não busca uma experiência na arte que lhe possa agregar algo, ou seja, é a arte quem deve se modificar, que é a criação artística que deve se adaptar às suas “necessidades” e aspirações de consumidor.

Cabe aqui um questionamento a respeito de qual arte Adorno se refere ao buscar um estímulo para a resistência na sociedade, assim como a respeito da possibilidade crítica da arte.

5.3 A ARTE AUTÔNOMA

É importante sublinhar, antes de tudo, que o interesse de Adorno, em relação à arte, reside no fato de ela caracterizar uma esfera social significativa para a apreensão dos fenômenos da realidade, sem ser dedutível diretamente dela mesma. Ao tentar compreender o seu tempo, o filósofo encontra na análise estética, mais precisamente na arte, o que estava distante dos limites do pensamento conceitual. Para Adorno, a arte se constitui autônoma, no sentido em que é uma esfera do processo de racionalização social cujos critérios são válidos somente em seu próprio interior, ou seja, na dialética da natureza e do seu domínio no âmbito artístico (ADORNO, 2006). Neste sentido a arte ultrapassa os limites da filosofia, pois ela não deve render-se à conceitualização. O que concerne à filosofia é compreendê-la naquilo que escapa a esses limites.

Na *Teoria estética*, Adorno constrói a sua teoria da arte, e ao caracterizar sua concepção, destaca que ela não deve ser compreendida como algo estático; pois, ao tentar-se limitar apenas ao conceito como algo fechado em si mesmo, tende-se a cair na impossibilidade de se manipular o objeto. Para Adorno (2006, p.22), “as definições são tabus” na medida em que se define, se impõe restrições, ou seja, impede que se contraponha a ele. Decerto que a intenção do filósofo não é a de fixar noções acabadas e prontas em relação à arte, mas, antes, empreender uma análise crítica a partir da sua própria historicidade. Assim ele ressalta que:

A arte autônoma não esteve completamente isenta do insulto autoritário da indústria cultural. A sua autonomia é um ter-estado-em-devir, que constitui o seu conceito, mas não *a priori*. Nas obras mais autênticas, a autoridade, que outrora deviam exercer sobre as *gentes* as obras culturais, tornou-se uma lei formal imanente. A ideia de liberdade, intimamente ligada à autonomia estética, formou-se na dominação que a generalizava. Também as obras de arte. Quanto mais livre se tornavam dos fins exteriores, tanto mais perfeitamente se defiram enquanto organizadas, por sua vez, na dominação. Mas, porque as obras de arte voltam sempre um dos seus lados para a sociedade, a dominação interiorizada irradiava igualmente para o exterior. (ADORNO, 2006, p.29, grifo do autor).

Ao discorrer a respeito da arte, Adorno chama a atenção para o caráter processual e autônomo das obras, obtidos a partir do momento em que a arte conseguiu se desvencilhar da função social que outrora lhe era imposta, como a religião, que suscitava a uma interpretação única e retirava de seus fruidores

qualquer possibilidade imaginativa. Deste modo, a arte autônoma pode ser considerada como antissocial, pois ignora preceitos e normas de estruturação que sejam preestabelecidos e que possam determinar a sua forma. Nesse contexto, é possível pensá-la de modo fetichista, naquilo que tende a situá-la para além da vivência dos indivíduos na sua concretude. Este fato se dá naquilo que Adorno denomina de hermetismo, ou seja, quando a arte dá as costas para os critérios que são aceitáveis e reconhecidos socialmente. “As obras herméticas afirmam o que lhes é transcendente não como ser numa esfera superior, mas realçam, mediante a sua impotência e superfluidade no mundo empírico, também o momento da fragilidade no seu conteúdo.” (ADORNO, 2006, p.123).

Para Adorno, este hermetismo se faz necessário para contrapor-se à relação de finalidade típica das mercadorias da indústria cultural, isto é, elas são avaliadas e medidas a partir de uma função que pode ser de caráter político, ideológico, social ou econômico. A arte autêntica busca justamente criticar a sociedade capitalista e as suas relações venais com as coisas, provocando o sujeito a se questionar para o fato de que tudo que está no mundo deve ser valorado a partir de uma função predeterminada socialmente. Desse modo, “a comunicação das obras de arte com o exterior, com o mundo perante o qual elas se fecham, feliz ou infelizmente, leva-se a cabo através da não-comunicação; eis precisamente porque elas se revelam como refractadas” (ADORNO, 2006, p.16), e é por meio da suspensão da linguagem reificada, que a arte hermética corresponde a uma incomunicabilidade que, para Adorno, manifesta tanto a autonomia da arte frente a uma linguagem comum, quanto concebe uma crítica para a sociedade administrada. Para Adorno (2006, p.167):

As obras herméticas exercem muito mais a crítica do estado de coisas existente do que aquelas que, por mor de uma crítica social mais compreensível, se esforçam por uma conciliação formal e reconhecem implicitamente o tráfico em toda parte florescente da comunicação.

A arte, para o filósofo, é um devir, logo ela só pode ser interpretada pela lei de seu movimento na história. Deste modo para analisá-la não se pode concebê-la a partir de um gênero, quer dizer, a partir de uma ideia universal, longe disso. É preciso apoiar-se na própria obra, naquilo que ela tem a dizer a respeito do seu tempo, mas também é importante pensar até que ponto ela é capaz de transcender os padrões desse tempo.

Nesse contexto, é preciso pensar/analisar a arte inserida em uma dinâmica contínua, assim ela não se rende a uma definição, ela “tem seu conceito na constelação de momentos que se transformou historicamente; fecha-se assim a definição” (ADORNO, 2006, p.12). Esta asserção se coloca como movimento, a arte deve ser pensada nas suas transformações e não na sua fixidez, logo sua definição é “sempre dada previamente pelo que foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se.” (ADORNO, 2006, p. 13). Neste âmbito, ela se relaciona com uma crítica para com a sociedade, ou ainda, “o ter estado-em-devir da arte remete o seu conceito para aquilo que ela não contém” (ADORNO, 2006, p.13), a tensão entre aquilo que animava a arte e o seu passado delimita as questões estéticas da sua composição, a arte só pode ser elucidada pela lei do seu “movimento, não por invariantes” (ADORNO, 2006, p.13), ela se define na relação com aquilo que ela não é, portanto é necessário manter a sua distância com a empiria.

Se a obra de arte não é em si algo de estável, de definitivo, mas algo em movimento, a sua temporalidade imanente comunica-se então às partes e ao todo ao desdobrar-se no tempo a sua relação e ao serem capazes de denunciar essa relação. (ADORNO, 2006, p.202).

Como as obras de arte subsistem na história em razão do seu caráter processual, logo elas podem nela se dizimar; a arte seria o próprio particular “irredutível aos padrões do mundo e da razão tradicionais” (TIBURI, 1995, p.122); se, outrora, a arte, para garantir sua existência carecia de manter uma adequação à empiria, agora é necessário a ela manter a diferença.

A arte se relaciona com o conhecimento na medida em que ela e a empiria rompem com a noção de identidade, ademais a identidade na arte é justamente o contrário é o não-idêntico, pois se dá a partir da relação de separação com o mundo empírico.

Enquanto que a linha de demarcação entre a arte e a empiria não deve ser ofuscada de nenhum modo, nem sequer pela heroicização do artista, as obras de arte possuem no entanto uma vida *sui generis*, que não se reduz simplesmente a uma vida exterior. As obras importantes fazem surgir constantemente novos estratos, envelhecem, resfriam, morrem. Afirmar que enquanto artefactos, produtos humanos, elas não vivem directamente como homens, é uma tautologia. (ADORNO, 2006, p.15, grifo do autor).

As obras de arte buscam uma identidade em si mesma, que na empiria se impõe à força aos objetos enquanto identidade com o indivíduo, ou seja, a arte considera o objeto por meio de um distanciamento dele, possibilitando uma separação entre realidade empírica e obra de arte para se conservar como identidade em si mesma. A arte necessita, então, de determinada autonomia da sociedade, para que ela possa ser assim um elemento vivo e, ao mesmo tempo, social, pois “pinta-se um quadro e não o que ele representa” (ADORNO, 2006 p.15). As obras são vivas, à medida que “falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que a produzem. Falam em virtude da comunicação nelas de todo o particular.” (ADORNO, 2006 p.15). Ao fixar a não identidade entre o sujeito e o objeto aparece a possibilidade para a manifestação da liberdade a partir do distanciamento do sujeito em relação ao objeto, assim como em relação a si mesmo, para que a autorreflexão/crítica possa surgir e recuperar a autoconsciência, condição primordial para um esclarecimento emancipador.

Os desafios da arte encontram-se na sua própria realidade social que lhe é necessária, por este ângulo se ratifica a impossibilidade de uma definição estática. Contudo, a reflexão estética adorniana precisa de uma renovação no modo de pensar, isto é, pelo que não foi pensando nem previsto, pois aquilo que se coloca contra o pensamento também o estimula, como algo que é estrangeiro, mas que se pode estabelecer relações para constituir novas possibilidades de sentido (GAGNEBIN, 2001).

Assim, para poder entender a estética adorniana é preciso pensar ao mesmo “tempo a afirmação da dependência da arte em relação à dialética social e a de um privilégio crítico, como se a arte construísse, ao mesmo tempo, um sintoma da doença e um remédio” (ASSOUN, 1991, p.91), a crítica reside nessa força de protesto em oposição à repressão cultural, como também não se deve recusar a pensar sobre a substância objetiva advinda da repressão na cultura.

Em outras palavras, a arte – tanto a chamada arte clássica quanto suas expressões mais anárquicas – sempre foi e é uma força do protesto humano contra a pressão das instituições dominantes, a religião e outras, e também reflete sua substância objetiva. (ADORNO, 2001c, p.20).

Mesmo que arte tenha padecido de algumas deturpações, ela ainda assim contém um elemento de resistência ante a realidade instrumentalizada do progresso

e de sua totalidade. Esta resistência se coloca como uma negação que toda obra de arte possui em si e se manifesta pelo seu teor de verdade, que possivelmente concebe a única antítese frente à dominação existente, sendo a última oportunidade de constituição de uma identidade.

Em contrapartida à arte produzida pela indústria cultural, Adorno (2006) pensa na arte autônoma como aquela que possui um potencial de esclarecimento de certas dimensões que ficam subjugadas pela razão instrumental.

A arte autêntica se institui em uma força negativa de estranhamento por parte do sujeito em relação à realidade em que ele se encontra. A sua linguagem, que é figurativa, não se separa do movimento histórico, mas representa um elemento de conhecimento apto a exteriorizar a inconformação: “com o progresso do esclarecimento só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.31).

Para Adorno, a verdadeira obra de arte é a que exhibe as feridas da luta sempre vã por alcançar a unidade. A arte autêntica mostra vivas e nítidas as contradições do real. O seu estilo não pode ser harmônico, porque a harmonia seria mentirosa; ele deve ultrapassar a cisão, impelir-se com toda a energia para além da fratura entre o atual e o possível e, não obstante, oferecer simultaneamente o próprio corpo da obra como reflexo da maldição, como imagem da dolorosa falha do mundo. (MERQUIOR, 1969, p.53).

O pensamento negativo não admite o mesmo, a crítica é sempre necessária, assim o estilo é ruptura na medida em que manifesta na obra de arte o idêntico. Para Adorno, a arte não pode ser pensada como um substituto de uma “práxis melhor do que a até agora dominante, mas também crítica da práxis enquanto dominação da auto conservação brutal no interior do estado de coisas vigente e por amor dele.” (ADORNO, 2006, p.23). Para o filósofo, a obra de arte autêntica realiza uma revolução em si, porque a sua autonomia se encontra na forma de realizar uma outra razão de um outro saber separado da ideologia vigente, é o seu próprio autoquestionamento. Contrariamente, a indústria cultural que coloca o lazer no âmbito da administração ao vincular a cultura ao consumo (que de certa maneira se torna obrigatório) limita-se ao simples *factum*, dissipando sua autonomia e crítica.

Para Adorno, a arte apresenta um potencial de esclarecimento de determinadas dimensões que ficam submetidas pela razão instrumental, teleológica. Seu caráter emancipador se relaciona com algumas

potencialidades, dentre elas a revelação de um determinado espírito de época, a superação do *factum*, a revelação de necessidades reprimidas, a denúncia da *práxis* imediata. À arte, em sua dimensão de autonomia e pelo seu caráter desinteressado, não se acomoda ao sempre dado, projeta novas apreensões de sentidos e, imanentemente, busca estabelecer rupturas em relação às formas acomodadas da percepção, imaginação, entendimento. (COSTA, 2004, p.154, grifo do autor).

A obra de arte autêntica se relaciona com a sociedade como fato social que se constitui a partir de conteúdos os quais são produzidos socialmente, mas também preserva sua autonomia na medida em que produz a partir de leis imanentes à sua produção, sem deixar que a forma externa a determine. Assim as obras de artes autênticas são aquelas que se refluem, sem se restringirem ao seu conteúdo histórico. Contudo, ela se concebe em uma força negativa de estranhamento do sujeito “em relação à realidade dada. Sua linguagem figurativa, sem que esteja dissociada do movimento histórico, representa uma esfera do conhecimento capaz de exteriorizar a dissonância e a inconformação.” (COSTA, 2004, p.154).

A arte autêntica é aquela que escapa ao objetivismo, ela se constrói enquanto for intuição não conceitual, mas deve reconhecer que ela se faz em um momento de racionalidade, pois sem este momento se recairia no mito, seria apenas uma intuição sensível, ela não pode ser apenas uma identificação cega com o real, necessitando, assim, de um distanciamento que seja crítico, proporcionado pela reflexão. Portanto, Adorno pensa arte de uma maneira não tradicional. Também é importante sublinhar que é a partir da concepção de obra de arte autêntica que se pode estabelecer uma relação entre a emancipação e a arte no pensamento adorniano, contudo não são todas as obras que possuem o caráter emancipatório, mas somente aquelas que possuem determinada autonomia para poder exercer seu papel crítico, que podem ser encontradas na arte radical.

5.3.1 A arte moderna radical

A questão da autonomia é um ponto basilar para a estética adorniana. Pode-se afirmar que a arte autônoma ou autêntica é aquela que possui o caráter de crítica, exercendo sua função social, pois ela transcende tanto a si mesma quanto o sistema social. O que a faz autônoma é o seu potencial de se libertar da sua própria

aparência,⁸⁵ assim como a sua capacidade de denunciar a dissimulação da sociedade administrada.

A obra de arte moderna busca exercer a autonomia perante as relações sociais mercadológicas porque os artistas de vanguarda buscam veementemente contestar a realidade da sociedade administrada. Para eles, a significação da arte deve ser estabelecida a partir dela mesma e não por critérios econômicos ou de interesse de uma classe dominante. É importante sublinhar que:

A autonomia, aqui, não significa liberdade absoluta ou total independência social. Adorno enfatiza que a arte moderna possui, sim, um forte vínculo com a realidade social. Ela tem o poder de captar o dinamismo histórico das relações sociais, cuja manifestação mais explícita ocorre, de forma geral, no processo produtivo. As formas da arte moderna têm o poder de refletir os problemas típicos da sociedade capitalista. O conteúdo social manifesta-se na expressão do objeto artístico. (LOUREIRO, 2006 p.98-99).

Para Adorno, é somente pela arte ou mais precisamente pela arte autônoma que o sujeito pode se libertar da monotonia cotidiana, imposta pela indústria cultural na sociedade administrada. Neste âmbito o que pode ser considerado novo na arte, para o filósofo, é a capacidade crítica no que tange as imposições da racionalidade instrumental, ou seja, o caráter de novo se refere àquilo que ainda não se deixou contaminar e influenciar pela cultura administrada (capitalista), diferentemente daquilo que o novo representa na indústria cultural. Para o filósofo, a arte moderna busca o que ainda não foi dito, visto ou existente, pois ela ainda não se deixou influenciar totalmente pela ideologia dominante. Neste sentido, a “identidade estética deve defender o não idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade.” (ADORNO, 2006, p.15). Assim, Adorno entende que o caráter abstrato da arte moderna dá as costas para as perspectivas e promessas da sociedade capitalista,

o moderno é abstracto em virtude da sua relação com o <<ter-sido>> e, contrariamente à magia, é incapaz de dizer o que ainda não existe e esforça-se, no entanto, por o querer contra o envilecimento do <<sempre-semelhante>>: eis porque os criptogramas baudelaireanos do modernismo equiparam o Novo ao desconhecido, ao *telos* oculto, como também o assemelham, em virtude da sua incomensurabilidade, ao sempre idêntico, ao horrível, ao *goût de néant*. Os argumentos contra a *culpitas rerum novarum* estética, que podem com assaz plausibilidade reclamar-se da ausência de conteúdo desta categoria, são profundamente farisaicos. (ADORNO, 2006, p.34, grifo do autor).

⁸⁵Condição mesma de sua existência.

Percebe-se que a arte moderna não se rende a qualquer tentativa de integração a parâmetros que são determinados socialmente e aceitáveis por determinados grupos. Por essa razão, segundo Adorno (2006, p.19), elas são “antítese social da sociedade”, pois rejeita as normas preconcebidas e estruturais, desprezando, também, padrões religiosos, éticos e políticos que possam vir definir ou determinar a sua forma de antemão. Assim:

A experiência do modernismo é privativa, pois ela é a negação daquilo que não mais deve existir. Entretanto, o modernismo não nega as práticas artísticas anteriores, tais como os estilos o fazem ao longo da história. Sua negatividade recai sobre a tradição enquanto tal [...]. O novo do modernismo reside na sua energia antitradicionalista. Artistas de vanguarda como Schönberg, explica Adorno, conseguiram escapar da autoridade do passado e não precisavam alimentar uma raiva em relação aos predecessores. O fato de terem se libertado fez com que percebessem a tradição de maneira indistinta, em vez de insistirem em uma desigualdade que apenas faz ecoar [...]. (LOUREIRO, 2006 p.96-97).

Distintamente do prazer falso, entendido aqui como satisfação, oferecido pela indústria cultural, a arte moderna manifesta o sofrimento humano habitual, ela não reprime os desejos, as frustrações, os sonhos e demais sentimentos dos homens, como acontece na indústria da cultura, por isso que os materiais que a arte moderna utiliza não são tão agradáveis, harmoniosos ou belos e, na maioria das vezes, buscam chocar a sensibilidade, colocando-se como irracionalidade pura, que se apresenta como negação da própria racionalidade, tornando-se, assim, mais racional.

O artista expõe a sociedade na obra de arte radical pelo sofrimento, a dor do sujeito que experimentou a instrumentalização da razão exacerbada frente aos “entre-guerras mundiais do início do século XX. Todo o horror da guerra, a tecnificação acelerada da produção e a administração da sociedade caminhavam *pari passu* com a produção de indivíduos enfraquecidos” (LOUREIRO, 2006, p.100) que se encontravam presos às malhas de um tecido social, que não proporcionava a sublimação de suas pulsões destrutivas, apenas as reprimia. Deste modo, a arte moderna se coloca como expressão do sofrimento que o indivíduo vive cotidianamente. A arte “autêntica conhece a expressão do inexpressivo, o choro a que faltam lágrimas” (ADORNO, 2006, p.138), pois a condição que a arte possui em relação à realidade social é o fato de dela evidenciar o mecanismo historicamente produzido que subordina o entendimento e a sensibilidade na compreensão do real.

Para o filósofo, a arte radical capta os seus temas, seus materiais e sua crítica da própria sociedade administrada: “É moderna a arte que, segundo o seu modo de experiência e enquanto expressão da crise da experiência, absorve o que a industrialização produziu sob as relações de produção dominantes.” (ADORNO, 2006, p.47).

A arte moderna, ao se definir como tal, é também manifestação da realidade, mas uma manifestação que nunca ocorre de maneira direta. A arte moderna segue interessada em manter vivo seu poder de mediação; continua, por assim dizer, aparecendo, porém seu aparecer é marcado pela parcialidade e pela resistência ao domínio do conceito. Isso originou uma condição ambígua e, ao mesmo tempo, muito rica em termos de potencialidades formais: a arte moderna posiciona-se como algo específico no mundo das coisas, preservando em parte as velhas referências formais, tais como a ordem, o equilíbrio e a integração das partes numa unidade; ao mesmo tempo, porém, precisa questionar constantemente essas referências formais. Sem esse questionamento, sem esse brincar, sem esse desmentir, a arte simularia uma falsa totalidade e esgotar-se-ia em pura brincadeira, em puro entretenimento, [...]. (TROMBETTA, 2015, p.142).

O moderno se caracteriza então pela dissonância e pelas ruínas, “a arte nova, pela espiritualização, evita – como deseja a cultura pedante – a contaminação pelo verdadeiro, pelo belo e pelo bem” (ADORNO, 2006, p. 112). Para Adorno, as vanguardas modernistas se desfizeram de determinados valores artísticos desde o Renascimento. O artista moderno tinha o objetivo de chocar, afrontar e escandalizar a sociedade burguesa. Neste sentido a arte moderna radical possui um elemento antissocial, não admitindo *a priori* qualquer coisa que determine o seu fazer artístico.

Segundo Hobsbawn (2014), a arte de vanguarda no modernismo já predizia, bem antes de qualquer futurologista, a debilidade da sociedade liberal burguesa. Em 1914, tudo o que se poderia nomear de modernismo já se encontrava a postos, como: o cubismo, o expressionismo, o abstracionismo, o funcionalismo, a deserção da tonalidade na música com a técnica atonal de Schönberg e a ruptura da tradição na literatura.

Theodor Adorno compreende a arte moderna – não todas – como exemplo da arte autêntica, isto é possível em determinados artistas, como: Schönberg, Samuel Beckett, Kafka, dentre outros. Por isso, o filósofo a denomina não apenas como arte moderna, mas sim como arte moderna radical.

Segundo Jimenez (1977, p.140), “a arte moderna, apenas por sua presença e pelo fato de que ainda seja tolerada no mundo administrado, representa o que

escapa à organização e denuncia o totalitarismo, mesmo quando ela está integrada aos bens culturais”. Assim, as obras de arte autênticas conservam sua autonomia e se orientam pelo princípio da própria composição, não se rendendo a determinações ou funções que lhe sejam externas. Neste contexto, é importante abordar as reflexões de Adorno sobre a arte engajada.

5.3.2 A crítica adorniana à arte engajada

Este tópico tem como intento, apenas elucidar algumas nuances que podem surgir para o leitor quando abordada a ideia de arte como crítica social, pois, muitas vezes, pode-se pensar que a arte que busca denunciar a realidade esteja estritamente vinculada à arte engajada, mas é importante frisar que, para Theodor Adorno, esta interpretação não é tão simples. A arte engajada corre o risco de cair na armadilha da ideologia e da reificação, assim como na própria inverdade da dominação, pois, para o filósofo, a arte “acerta tanto mais o social quanto menos dele trata” (KOTHE, 1978, p.191), visto que o realismo se torna uma adequação ao sistema; contudo, a arte engajada se aproxima da ideia da arte pela arte.

Como aponta Jimenez (1977), as obras de arte não podem se posicionar politicamente de maneira direta. Elas devem fazê-lo de forma indireta ou periférica, pois, ao adotarem uma posição de engajamento, tendem, segundo Adorno, a desaparecer no seu próprio conceito.

Pode duvidar-se que as obras de arte se empenhem politicamente; quando isso acontece é quase sempre de modo periférico; se elas se esforçam por tal, costumam desaparecer sob o seu conceito. O seu verdadeiro efeito social é altamente indirecto, participação no espírito que contribui, por processos subterrâneos, para a transformação da sociedade e se concentra nas obras de arte; adquirem tal participação apenas pela objectivação. (ADORNO, 2006, p.271).

Percebe-se que o que existe é uma promessa de *práxis* possível, mas não imediata. Para o filósofo, o que determina o momento da *práxis* é o momento histórico, já que o surgimento da obra de arte, em determinada época, constitui sua relação com a história e o “efeito social da arte é de maneira manifestamente paradoxal como um efeito de segunda mão; o que nele se atribui a espontaneidade depende, por sua vez, da tendência social global” (ADORNO, 2006, p. 271). O efeito social das obras de arte é indireto, a sua dimensão coletiva se associa a uma

possível experiência que cada um possa vir a ter com ela. Portanto ela não se mantém historicamente idêntica a si mesma.

A relação entre o conteúdo de denúncia e o resultado que ele pode provocar é fortuitamente percebido/sentido no momento da aparição da obra, que é posteriormente perceptível, quando fica possível perceber a tendência histórica global, “todo engajamento declarado é condenável, porque, longe de servir aos interesses de uma pretensa revolução, expõe a obra à atuação da ideologia totalitária.” (JIMENEZ, 1977, p.156). Neste contexto, quando se exige que uma obra de arte produza um efeito determinado é ir contra a sua autenticidade, pois ela tende a esgotar-se no seu próprio conceito.

Segundo Adorno (1973, p.53), a função social do tema *engagement* “tornou-se até certo ponto confusa. Quem com espírito cultural conservador, exige da obra de arte que ela diga algo, está aliando-se contra a obra de arte desligada de finalidade, hermética, e com a contraposição política.”. Deste modo, a obra de arte precisa de um distanciamento da realidade, sendo que, para o filósofo, por muitas vezes, a obra engajada banaliza o seu conteúdo político, permanecendo em um sentido propagandístico.

A obra de arte não conhece a evidência que, na hegemonia da dominação, já contém a latente força reacionária. Neste sentido, a obra engajada já é parte deste próprio sistema, pois o seu público já é condicionado, de tal forma, “com uma tolerância serena por parte do poder, basta lhe suprimir o impacto.” (JIMENEZ, 1977, p.156). Como ressalta Merquior (1969, p.84), em Adorno, a “arte é fundamentalmente problematização da realidade social”, a arte seria então uma agente da crítica da realidade. Para tanto, o artista é aquele que precisa libertar-se dos processos antigos de criação para que a obra possa fluir autonomamente e não se deixar manipular pelo próprio conceito.

5.3.3 O papel do artista na construção da arte

Para Adorno, a arte deve buscar sempre a sua autonomia, renunciando qualquer obrigação de representar a realidade empírica e também a de agradar a quem as contempla. Neste âmbito, a arte nova “opõem-se àqueles momentos, não agradam universalmente sem que, por isso, se encontrem desqualificadas

objectivamente” (ADORNO, 2006, p.189), pois nenhuma obra de arte deve ser o seu conceito puro, ou seja, ela não deve se estabelecer previamente segundo um padrão pré-concebido à sua criação; assim, ela “não é o sujeito nem o contemplador, nem o criador, nem o espírito absoluto, mas antes o que está ligado à coisa (*Sache*), por ela é pré-formado e que, por seu turno, é mediatizado pelo objecto.” (ADORNO, 2006, p.189). Um dos elementos que faz parte da criação do artista é a subjetividade, e assim a arte revela a mediação entre objetividade e subjetividade, e neste sentido, esta relação se dá por meio do nexo entre sujeito e objeto, situação onde a teoria e arte se encontram:

Para a obra de arte e, portanto, para a teoria, o sujeito e o objeto constituem os seus próprios momentos; são dialéticos por estarem os componentes das obras – o material, a expressão e a forma – sempre associados dois a dois. Os materiais são elaborados pela mão daqueles de que a obra de arte os recebeu; a expressão objetivada na obra e objetiva em si penetra como emoção subjetiva; a forma deve, segundo as necessidades do objeto, ser elaborada subjetivamente, tanto quanto ela não deve comportar-se de modo mecânico relativamente ao formado. (ADORNO, 2006, p.189).

Percebe-se que a expressão, a forma e o material são elementos que compõem a relação que constituem a obra de arte, mas é em uma tensão entre o sujeito e o objeto que o momento subjetivo se revela, ou seja, a parcela subjetiva é a que coloca a objetividade na obra, mas ao mesmo tempo a reciprocidade entre o sujeito e o objeto é frágil. Para o filósofo, é a própria obra de arte quem possui os meios para equilibrar os elementos que a constituem.

O artista particular age também como órgão de execução desse equilíbrio. No processo de produção, vê-se perante uma tarefa de que lhe é difícil dizer se ele a impôs a si mesmo; [...]. As tarefas trazem em si a solução objetiva, pelo menos no interior de uma certa margem de variação, embora não possuam a univocidade de equações. A ação do artista é o ponto mínimo entre o problema a mediatizar, perante o qual ele se vê e que já está de antemão traçado, e a solução que igualmente se encontra de modo potencial no material. (ADORNO, 2006, p. 190).

O artista (como pessoa privada), ao manipular o objeto, permite que a obra revele todo o seu potencial, mas, para tanto, ele deve explorar e experimentar ao máximo a forma sensível do seu objeto, para poder retirar dele o maior número de significação. A obra de arte atinge uma parcela de liberdade no processo de objetivação da subjetividade do artista, pois isto só é possível por meio do procedimento dialético no qual a produção do artista lhe pertence até o momento em

que sua obra vai a público. A partir daí ela passa a ter vida própria, desprendendo-se da subjetividade de quem a produziu, superando a ideia de finalidade única, que estaria determinada pelo seu criador/produtor.

O verdadeiro sujeito é a própria arte que, pelo seu caráter linguístico, nos leva a uma reflexão, ou seja, pois o que fala na arte não é o artista, mas sim a obra em si. Sendo que ela (arte) se caracteriza como objeto e ao mesmo tempo como sujeito, sem deixar se fundir com quem a produziu ou com quem as contempla. Para Adorno (2005), as obras de arte são a sua própria medida e não seus autores, são elas que estabelecem a sua respectiva lei. Ainda, segundo Gatti (2013a, p.293),

Adorno apresenta uma posição análoga ao buscar na própria composição da obra, ou seja, no desenvolvimento operado por cada obra de arte nos materiais e técnicas artísticas que ela herda da tradição, a mediação entre a particularidade da obra e a realidade social. Neste sentido, a autonomização extrema da obra de arte, encontrada por ele na música de Schönberg, não se explica como um fenômeno exclusivamente artístico, mas como um processo social que pode ser decifrado na própria técnica da obra de arte.

No momento da criação da obra, o artista precisa trabalhar a partir de uma divisão do trabalho que lhe permita uma passagem do particular – individual – para o universal. Para o filósofo, a produção artística não deve ter o caráter da arte pela arte, mas sim a expressão de uma relação social, ou seja, o trabalho artístico se realiza como social, pois é por meio de um indivíduo que expressa a consciência de uma coletividade, “nas obras de arte, mesmo nas chamadas individuais, fala um nós e não um eu” (ADORNO, 2006, p.191) e esse “nós” se diz imediatamente, seja qual for a sua intenção.

O artista, portador da obra de arte, não é apenas aquele indivíduo que a produz, mas sim torna-se o representante, por meio de seu trabalho e de sua passiva atividade, do sujeito social coletivo. Ao se submeter à necessidade da obra de arte, ele elimina tudo o que nela poderia se dever apenas à mera contingência de sua individuação. Mas, junto a essa posição de suplente do sujeito social como um todo, suplente daquele mesmo homem completo e indiviso [...]. (ADORNO, 2003c, p.164).

O artista representa o homem como um todo, a humanidade toda se encontra presente em cada expressão artística, mas esta intenção “só pode ser efetivada por meio de uma divisão do trabalho esquecida de si mesma e intensificada até o sacrifício da individualidade, até a capitulação de cada homem em particular” (ADORNO, 2003c, p.155). Neste âmbito a arte impõe ao artista que

utilize de todas as suas faculdades, e que cujas obras sejam também todas as faculdades de um outro sujeito que busca compreendê-la. É importante destacar que o sujeito completo é aquele não dividido no qual as faculdades não foram separadas uma das outras, e que não estejam alienadas e nem solidificadas em funções utilizáveis, conforme a divisão social do trabalho.

É importante sublinhar que a arte não é pura intuição, pois se fosse limitaria-se à mera empiria “em cópia do mundo endurecido” (ADORNO, 2006, p.114), ela seria o sempre idêntico. O seu aspecto intuitivo diverge da percepção sensível, porque ela refere-se ao seu espírito, neste sentido a “arte é a intuição de algo não-intuitivo” (ADORNO, 2006, p.115), pois a intuição traz para a arte o incomensurável, aquilo que não é possível pela lógica discursiva.

Segundo Adorno, a obra de arte autêntica não constitui uma identidade imediata, mas de mediação com a realidade social que a criou. Ela se realiza na sua forma interna, a partir de uma determinada parcela de autonomia em relação à realidade empírica, a qual deve ser uma reflexão crítica e ao mesmo tempo sua negação, pois a sua autonomia está vinculada ao voltar-se a si mesma, não se subordinando a fins exteriores, mesmo que seja inevitável que ela (obra de arte) também seja para o outro, tornando-se um objeto de experiência.

É importante destacar que a arte pelo seu caráter expressivo, segundo Adorno, não deve se submeter à razão instrumental, como no caso da arte produzida pela indústria cultural, pois ela elabora um sentido histórico na medida em que sua própria natureza fala e ao fazê-lo produz uma relação diferente frente à sociedade. (TROMBETTA, 1995).

A título de exemplo do caráter social, no livro *Notas de literatura I*, Adorno chama a atenção para a importância da poesia quando discorre que: “Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade.” (ADORNO, 2003c, p.69). Neste sentido, a ruptura é, para o filósofo, o fenômeno definidor do poético, e da separação entre o eu lírico e o coletivo que permite um afastamento necessário para se ouvir o coletivo; “mas essa mesma distância, ao dar corpo à solidão do indivíduo, *aponta para o problema da individualidade como drama social.*” (MERQUIOR, 1969, p.82, grifo nosso). Para Adorno (2003c), o eu lírico⁸⁶ não é apenas um evasionismo, mas é uma evasão crítica, assim:

⁸⁶A literatura na primeira pessoa.

O pensar sobre a obra de arte está autorizado e comprometido a perguntar concretamente pelo teor social, a não se satisfazer com o vago sentimento de algo universal e abrangente. Esse tipo de determinação pelo pensamento não é uma reflexão externa e alheia à arte, mas antes uma exigência de qualquer configuração lingüística. (ADORNO, 2003c, p.67).

A linguagem da arte fala pelo seu momento de realidade e se torna crítica de determinada realidade social, dado que a sua construção se dá através da passagem pelo sujeito. Seu caráter social reside no fato de denunciar uma tensão entre a estrutura social e a realidade, pois o indivíduo é objetivação subjetiva da própria cultura. Contudo a “interpretação social da lírica, como aliás de todas as obras de arte, não pode portanto ter em mira, sem mediação, a assim chamada posição social, ou a inserção social dos interesses das obras ou até de seus autores.” (ADORNO, 2003c, p.67). Deste modo, os conceitos sociais não devem vir de fora na composição da obra, mas precisam surgir delas mesmas. O momento de realidade não se reduz à mera cópia, o seu caráter de aparência faz com que a objetividade se revele, para tanto, ela necessita do sujeito histórico. A arte se torna conhecimento, quando consegue produzir uma crítica contundente à realidade a qual está inserida, mas esta só pode ser percebida pela experiência estética.

5.3.4 A necessidade da experiência estética para a formação

A questão da experiência estética ocupa um lugar privilegiado na teoria adorniana, haja vista que o tema a respeito da experiência é recorrente em suas obras, pois aparece nos seus escritos sobre educação, estética e filosofia. Ao tratar esta questão é possível perceber que é frequente a sua relação com a *Bildung*, ou seja, as discussões sobre a experiência podem ser tomadas como um fio condutor para o problema da formação.

5.3.4.1 A experiência como pressuposto para a formação em Theodor Adorno

Adorno defende uma educação que visa à autonomia do sujeito, e para que isto ocorra é necessário que o indivíduo tenha experiências efetivas, que devam estar relacionadas a uma forma peculiar de pensar, já que esta experiência precisa do momento reflexivo do pensamento.

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2003a, p.151).

Nota-se que a experiência está ligada à atividade reflexiva, neste sentido a aproximação entre as duas atividades mostra que o pensamento de modo abstrato não pode ser concebido, porque é a relação do sujeito com a realidade que o constitui, isto é, existe no pensamento/consciência uma presença de uma experiência no aspecto empírico, o que o sujeito experimenta quanto à realidade em seu entorno. É importante sublinhar que, para Adorno, tanto o sujeito quanto o objeto⁸⁷ são mediados reciprocamente, mas na modernidade a separação entre ambos é real e não só aparente: “Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto” (ADORNO, 1995, p.183). Assim, a separação se transforma em ideologia quando é fixada sem mediação, que para o filósofo é a forma habitual de pensar. Assim que o sujeito é separado radicalmente do objeto, reduz-se a si mesmo, já o objeto é suprimido por ele.

A crítica de Adorno se estabelece ao que concerne à incapacidade do indivíduo em fazer experiências em função da maneira que ele se relaciona com os objetos na realidade em que se encontra, isto é, no âmbito de percebê-los como uma unidade que possui valores que podem ser achados em um outro objeto. Portanto a abstração determina, em certa medida, que o indivíduo experiencie os objetos somente na medida em que eles possam ser concebidos em uma determinada categoria. O fator determinante do conhecimento passa a ser resolutivo do particular, sendo inerente ao universal, que busca sempre uma identidade:

⁸⁷Para Adorno (1995), definir um conceito é a mesma coisa que capturar, com objetividade, o termo fixado, encontra-se, aqui, a dificuldade de definir tanto sujeito como o objeto. Para defini-los é necessário refletir sobre a coisa mesma com certa precisão, partindo-se da concepção, mesmo que ingênua, de que um sujeito (cognoscente), seja qual for a sua natureza, defronta-se com um objeto de conhecimento.

O pensamento da identidade, imagem encobridora da dicotomia imperante, já não se dá mais ares de absolutização do sujeito, na época da impotência subjetiva. Em seu lugar forma-se um tipo de pensamento da identidade, aparentemente anti-subjetivista, cientificamente objetivo: o reducionismo. (ADORNO, 1995, p.192).

Nesse sentido, o problema reside no fato de o valor cognitivo ser determinado pelo processo de abstração, reduzindo a razão ao seu aspecto instrumental. O problema, para o filósofo, está no fato de a abstração ter se tornado o fator que determina o valor dos objetos na realidade, danificando a experiência do sujeito. Segundo o filósofo, o papel preponderante do conhecimento é fazer o esforço de destruir o habitual, por este motivo a “posição-chave do sujeito no conhecimento é a experiência.” (ADORNO, 1995, p.194).

Ainda, a respeito do conceito de experiência, é salutar sua asserção no texto *Teoria da semicultura*, onde ela aparece como “a continuidade da consciência em que perdura o não-existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo [...]” (ADORNO, 2005, p.56). Contudo a experiência se danifica ao ser substituída “por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.” (ADORNO, 2005, p.56). Aqui fica perceptível uma crítica para com a sociedade capitalista que valoriza o aqui e o agora, não concedendo espaço para o *temps durée*, ao dar prioridade a imediatez da informação tende-se a barbárie⁸⁸,

em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente unísono que se desemboca no julgamento, se coloca um “É isso” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta. (ADORNO, 2005, p.56, grifo do autor).

Não é mais possível uma efetiva experiência do conhecimento, o tempo é permeado pela quantidade de informações adquiridas, e não pela qualidade. Não existe um tempo fértil para a reflexão e para a crítica, fundamentais para a experiência, o que há é uma urgência para que as ações sejam rápidas e fragmentadas, sem tempo para estabelecer conexões.

⁸⁸“Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram aqueles implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa.” (BENJAMIN, 2012, p.125).

Nesse contexto, Adorno corrobora com Benjamin no que se refere à questão da pobreza da experiência na modernidade. Em um texto intitulado de *Experiência e pobreza*, Benjamin destaca a relevância da experiência que é difundida junto aos mais novos pelos mais velhos, concomitantemente tece uma crítica para a desvalorização da experiência, aludindo que esta está depreciada. Percebe-se que, para ambos os filósofos, a ideia de experiência perpassa por dois substantivos da língua alemã:

O primeiro advém de *fahren*, que significa *conduzir, guiar, levar* e também pode ser traduzido por *viajar*, no sentido do verbo *reisen*. *Erfahren* diz respeito a chegar a, saber; sofrer, versado, esperto, experimentado. *Erfahrung*, segundo Benjamin, vincula-se ao conhecimento obtido por meio de uma *experiência* que se acumula, e se prolonga, que se desdobra, como em uma viagem (*fahren*). [...] *Erlebnis* conjuga a fugacidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal cotidiana e ordinária, a impressão forte que precisa ser assimilada às pessoas e que produz efeitos imediatos. Tudo a ver com a modernidade capitalista. É uma vida sem laços com o passado, atropelada pelo excesso de apelos da sociedade de consumo. (LOUREIRO, 2010, p.182-183, grifo do autor).

Portanto a vivência (*Erlebnis*) é uma recepção passiva das coisas, é como se a pessoa fosse um espectador que só reage a estímulos. Já, a experiência (*Erfahrung*), é uma recepção ativa e crítica que pressupõe uma reação consciente, refletida e pensada. Possui

Erfahrung quem é capaz de extrair da vida uma experiência, uma compreensão; trata-se de alguém capaz de sentir e de expressar a si mesmo essa vivência; de alguém que extrai da experiência pessoal seu sumo à luz do legado cultural, que o enriquece e a que ele enriquece. *Erfahrung* modifica, altera, ensina. *Erlebnis* apenas acrescenta passagens do tempo. *Erfahrung* relaciona, também, a possibilidade de rememoração de vínculos coletivos estruturadores da própria individualidade. *Erlebnis* vs. *Erfahrung* – eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão e profundidade. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p.31-32, grifo do autor).

Assim, tanto para Adorno quanto para Benjamin, a experiência tende a ser esvaziada no capitalismo, acontecimento que não se limita apenas à classe trabalhadora, prolonga-se a todo o conjunto desta sociedade, configurando-se em uma nova forma de barbárie. Não obstante, nesta sociedade fica difícil a transmissão e apropriação da cultura como patrimônio de um determinado povo,

pois a capacidade reflexiva e a sensibilidade, para que se possa estabelecer uma relação com a memória coletiva, foram solapadas.

A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.47).

Segundo Adorno, o problema da modernidade está no fato de a experiência ficar limitada na sociedade administrada, porque ela busca anular qualquer possibilidade de crítica e autorreflexão, tornando-se uma finalidade sem fim. O que a circunscreve é a racionalidade técnica; assim, a percepção da realidade é condicionada a uma razão puramente instrumental, que “se coloca acima de tudo a serviço da valorização do capital” (DUARTE, 2003, p.449), isto é, o que lhe interessa é somente aquilo que é necessário ao ângulo da autoconservação⁸⁹ do sistema e também para o seu desenvolvimento. Assim, a realidade se torna cada vez delimitada, o que leva o filósofo a questionar se ainda é possível ter alguma experiência efetiva, ainda, que ela seja viva. Para o filósofo, o empobrecimento da experiência na sociedade administrada, se configura no momento em que o sujeito e a realidade se tornaram equivalentes, a sociedade “burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.23).

Fica perceptível que a experiência, para Adorno, exige muito mais do que o mero contato, seja com a música, teatro, obras filosóficas, literárias e outras. Para que se possa ter uma experiência efetiva é *mister* uma preparação espiritual, no âmbito de que o sujeito precisa estar apto para efetivá-la em sua completude. Assim, o indivíduo deve ter condições de se relacionar com a sua cultura de maneira mediada, isto é, ele precisa desenvolver a capacidade de compreender como uma determinada obra se relaciona com a sociedade, com a história e com o tempo ao qual ela surge. É neste sentido que o contato com a arte e a cultura pode propiciar uma expressão mais complexa na percepção que o sujeito faz do mundo e de si.

⁸⁹Na modernidade a autoconservação se estabelece a partir da técnica como meio para ratificar a soberania do homem sobre a natureza.

É importante grifar que a experiência possui um caráter de continuidade referindo-se à própria consciência, a qual associa os conteúdos existentes com as novas relações que vão se constituindo. Na sociedade administrada, o que se estabelece é uma semiformação e uma pseudocultura que são fomentadas pela indústria cultural, portanto as condições para uma experiência são cada vez mais limitadas.

É preciso que o(a) professor(a) busque resgatar a experiência em seus(suas) alunos(as) por meio da incorporação de conteúdos no seu modo de pensar, ou seja, não é só saber da existência de algo, é necessário capturá-los, compreendê-los e apreendê-los em sua totalidade, para tanto é substancial um contato com a tradição na qual esses conteúdos emergem. Nesse sentido, é necessário que se compreenda o significado do estético no contexto dialético.

5.3.4.2 O sentido da estética em Adorno

Na obra *kierkegaard: construção do estético*, Adorno (2010, p.43-44) analisa a obra do filósofo supracitado, estabelecendo três sentidos para o termo estética: O primeiro corresponde ao “uso comum da linguagem, chama-se estético o domínio das obras de arte e das ponderações de teoria das artes”; no segundo, “o estético atitude ou, segundo seu uso linguístico posterior, ‘esfera’” e o terceiro e último, como “o estético referido à forma da comunicação subjetiva, [...]”.

No primeiro aspecto, fica perceptível que a obra de arte é o objeto específico de uma investigação teórica e filosófica se convertendo em fórmulas estéticas fixas. O segundo se refere àquilo que aparece imediatamente no sujeito. O terceiro leva em consideração o sujeito em sua realidade, destacando o pensamento, mesmo como algo próprio do indivíduo que possui como interesse a comunicação subjetiva. Deste modo, o termo estética está vinculado ao pensar esteticamente, que significa não só compreender os processos produtivos da obra de arte, mas também seu caráter sensível, que se encontra na reflexão do pensar subjetivo, que tem, por intento, capturar o instante objetivo da obra de arte.

Em Adorno, é preciso atentar-se para a questão da negatividade, ou seja, tudo é mais do que aquilo que simplesmente apresenta, necessitando de um momento racional e de crítica. “A expressão estética é a objectivação do inobjectivo

de tal sorte que, pela sua objectivação, se torna num segundo inobjectivo, no que se exprime a partir do artefacto e não como imitação do sujeito” (ADORNO, 2006, p.131), uma vez que a objectivação da expressão necessita do sujeito que a elabora. Assim, a expressividade da arte se dá quando algo “atrás dela, é subjectivamente mediatizado algo de objectivo” (ADORNO, 2006, 131), portanto, o conceito de estética em Adorno deve ser pensado dialeticamente, levando em consideração os seus conteúdos históricos.

Portanto, pode-se afirmar que a experiência estética é um processo de conhecimento e de formação, porque a reflexão crítica e a dialética são seus componentes essenciais. Para se alcançar esta experiência é preciso ir além da contemplação e da observação de uma obra, é necessário deter-se na sua forma, pois é ela que retira do seu próprio conteúdo a denúncia e a expressão de crítica. Assim buscaremos dar continuidade a essa discussão no próximo capítulo elencando os fatores envolvidos na experiência estética.

6 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

O objetivo deste capítulo é continuar a discussão sobre o conceito de experiência estética a partir da filosofia de Theodor Adorno, apresentando quais são os seus elementos constitutivos, para por fim demonstrar a possibilidade da interlocução entre filosofia e literatura na obra *Companhia* de Samuel Beckett

A experiência estética, para Theodor Adorno, só é possível mediante as obras de arte autênticas, visto que são elas que têm a possibilidade de denunciar a falsidade das relações na sociedade administrada, pois ela se desvincula da lógica da racionalidade instrumental, tornando-se decisiva na formação do sujeito moderno. Na perspectiva adorniana, para que os estudantes de nível médio possam ter uma experiência estética efetiva, é fundamental que eles tenham um contato direto com as obras de arte, ao invés de simplesmente falar sobre elas, ressaltando que antes é preciso que os estudantes sejam educados para esta experiência.

Na *Dialética do esclarecimento*, é notável a importância dada tanto por Adorno como por Horkheimer para a questão da experiência estética, sendo ela um fator fundamental para o indivíduo na sociedade administrada, já que a vida na modernidade é regida pela lógica da administração e da dominação; levando a uma maneira de pensar totalmente instrumental, o que leva o sujeito a perder de vista o intento peculiar da vida humana, incluindo o âmbito cultural, o que prevalece não é o artístico em si, mas, o caráter econômico. Para tanto é preciso identificar o que seria para o filósofo experiência estética:

A experiência pré-artística necessita da projecção, mas a experiência estética – justamente por causa do primado apriórico da subjectividade nela – é movimento contrário ao sujeito. Exige algo como a autonegação do espectador, a sua capacidade de abordar ou de perceber o que os objectos estéticos por si mesmos dizem ou calam. A experiência estética estabelece primeiro uma distância entre o espectador e o objecto. É o que se pretende dizer quando se pensa na contemplação desinteressada. São vulgares aqueles cuja relação com as obras é dominada pela possibilidade de se porem mais ou menos no lugar das personagens que aí ocorrem; todos os ramos da indústria cultural se baseiam neste facto e reforçam está ideia na sua clientela. Quanto mais a experiência estética possuir objectos, tanto mais próxima deles, em certo sentido, se encontra e tanto mais deles também se afasta; o entusiasmo pela arte é estranho à arte. É aí que a experiência estética, como Schopenhauer sabia, desfaz o sortilégio da estúpida autoconservação, modelo de um estado de consciência em que o eu deixaria de ter a sua felicidade nos seus interesses, por fim, na sua reprodução. (ADORNO, 2003b, p.141).

É importante compreender, a diferença entre experiência artística ou pré-artística e experiência estética, a primeira concepção está diretamente perpassada apenas pela questão do gosto, tornando-se prisioneira deste. Já, a segunda concepção se estabelece a partir da compreensão de que “todas as obras é essencialmente processo” (ADORNO, 2003b, 142), que não pode ser confundida como uma vivência, pois esta pode omitir questões estruturais de determinada obra de arte. Para o filósofo, compreender uma obra de arte é capturar o seu momento espiritual, e isto só é possível por meio de uma experiência estética genuína, que proporciona o entendimento da coerência da obra de arte, assim como a sua identidade, ou seja, isto só é possível por meio de uma experiência com a própria obra de arte e não com fatores externos. Contudo o que deve determinar uma obra genuína é a sua concretude na relação entre o sujeito e o objeto, ou seja, obra e fruidor. Assim, para Adorno, a experiência estética oferece ao sujeito a possibilidade de encontrar um refúgio diante de uma sociedade, baseada na dominação que separou o ser humano da natureza.

Para pensar em uma efetiva experiência estética, é preciso trazer, para a discussão, alguns elementos fundamentais para sua compreensão.

6.1 A *MÍMESIS* COMO PROCESSO PARA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Quando Adorno (2006) afirma que a arte é a expressão do não idêntico percebe-se aí que ela contém os impulsos miméticos que foram recalcados no processo do esclarecimento, “a arte é uma conduta mimética que está estabelecida, que está conservada em uma época de racionalidade.” (ADORNO, 2013, p.139-140, tradução nossa). Ela possui a possibilidade de se contrapor a atitude lógica e racional, típica da *ratio*, como também de dar voz ao que foi emudecido pela hegemonia da razão; isto é, de atribuir um lugar para a natureza reprimida. Adorno desenvolve a ideia de mimeses⁹⁰ no interior da análise da cultura, assim a mimeses é

⁹⁰Segundo Gagnebin (1993, p. 72, grifo do autor) é importante “realçar que a posição de Adorno em relação ao conceito de *mimesis* evolui no decorrer de seus escritos; podemos, no entanto afirmar que sua primeira atitude é de rejeição. Na *Dialética do esclarecimento* [...] em particular, Adorno retoma a crítica platônica da passividade do sujeito na *mimesis* e a aprofunda graças às suas leituras de Freud e de etnologia [...]. Tanto a psicanálise como a etnologia caracterizam a *mimesis*

um elemento que foi proscrito em prol do progresso racional da civilização; ela seria a assimilação física do indivíduo à natureza que ainda não estaria subjugada ao conceito e à racionalidade desejosos de poder. Neste momento, o ego, assim como a civilização, ainda não estaria formado e, por conseguinte, a razão que provocou a “maioridade” do homem frente à natureza através da dominação da natureza. A razão surge, portanto, como dominação da natureza, a mimesis é o seu oposto. (TIBURI, 1995, p.85-86).

Nesse sentido, segundo Silva (2005a, p.339), a mimesis é “aquilo que foi reprimido pela razão e que, como um impulso em nós, testemunha a necessidade de uma reconciliação com a natureza”, uma vez que a natureza se apresenta como ponto chave para a reconciliação que só é possível por meio do momento mimético na obra de arte.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), no estágio mágico da história humana, o que sustentava as relações entre o ser humano e a natureza era o comportamento mimético, a adaptação orgânica inerente ao outro, que fora substituída pela manipulação da mimesis, atingindo assim, a *práxis* racional: O trabalho. Contudo os traços miméticos se tornaram tabu, pois enquanto o comportamento se tornou recalcado, para que a civilização moderna pudesse emergir. Neste contexto, não haveria outra possibilidade a não ser a de dominar aquilo que lhe era ameaçador, no caso a natureza. Para uma melhor compreensão os filósofos ilustram essa asserção com um exemplo bíblico relatando quando os homens foram expulsos, por um anjo com uma espada de fogo “do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo desse progresso” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 168-169), contudo no sistema burguês de produção, toda a *práxis* e o legado mimético são relegados ao esquecimento. Assim, o sujeito burguês só consegue identificar os seus próprios traços miméticos apenas nos outros, pois na sociedade administrada que possui sua base na razão instrumental, eles são tidos apenas como rudimentos vergonhosos e resíduos, por

como um comportamento *regressivo*.” Ainda, segundo Duarte (1993, p.136, grifo do autor), a versão adorniana de mimesis “distancia-se de sua concepção tradicional, tanto platônica, como aristotélica. Para esses últimos a mimesis significa, antes de tudo, imitação da natureza: para Platão, com um sentido negativo, de modo a ser concebido o artista como uma espécie de mentiroso; para Aristóteles, ao contrário, o imitar é conatural ao ser humano, e só através dele, ele adquire seus primeiros conhecimentos (*Poética*, 1448b). Apesar de, para Aristóteles, mimesis não se restringir ao processo de imitação, mas assumir o papel ativo, produtivo em todo o desenvolver-se da arte (agora no sentido de *techné*), a imitação atua como elemento propulsor nesse processo. Entretanto, a maior diferença entre a concepção tradicional de mimesis e a proposta por Adorno só se tornará clara a partir da explanação da problemática relativa ao *belo natural*. Salta aos olhos, de antemão, que nele, a mimesis é concebida com tal envergadura, que abrange toda a problemática das relações do homem com a natureza.

isso os filósofos sublinham: “O que repele por sua estranheza, é, na verdade, demasiado familiar.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.170).

A mimesis é aquisição de conhecimento, assim quando uma criança imita um adulto ou ainda quando o selvagem se igualava à natureza aparece o instinto de sobrevivência. Por outro lado, na sociedade administrada este aprendizado mimético não é considerado, pois, neste âmbito, em uma sociedade “verdadeiramente”⁹¹ humana, o que deve prevalecer é a racionalidade, a qual está intimamente ligada à noção de progresso e esclarecimento, que, segundo os filósofos, se estendem a uma pedagogia que leva as crianças a desacostumarem de ser infantis. Assim, a “educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.169).

Fica nítido que, para a civilização ter um bom funcionamento, a racionalidade se põe como única alternativa, ou seja, como um valor supremo. A humanidade tenta a todo custo, se emancipar da sua identidade primitiva junto à natureza. Desta maneira, o aprendizado mimético não é reconhecido como um aprendizado significativo, pois o único aprendizado considerável é o racional. Para Adorno, a primeiro estágio de controle da mimesis se encontra na magia e, em seguida, na ciência, e é neste momento que se dá a consonância entre mito e esclarecimento, pois segundo Adorno, a cultura se torna, assim, o produto do recalque, da manipulação e do controle do mimético, tornando-se o oposto da mimesis, conforme o filósofo, o único lugar onde a mimeses ainda pode sobreviver é na arte.

A arte é elemento da cultura, segunda natureza que, no entanto, recupera a primeira. A cultura é a segunda natureza, realidade artificial erigida sobre a realidade natural considerada imprópria para o desenvolvimento correto da sociedade. Mesmo a mimesis não tem um sentido unívoco, podendo existir no contexto apenas da segunda natureza pode ser por ela fabricada assumindo outro sentido. Ela se degrada, na época moderna na assimilação do indivíduo à cultura; sua afinidade agora é com a segunda natureza e todo o seu grau de verdade e inverdade, justiça ou injustiça que ela possa carregar em si. (TIBURI, 1995, p.87).

Adorno, contudo, chama a atenção para a idiosincrasia, que tende a se apegar ao particular, considerando o universal como algo natural, ou seja, “o que se

⁹¹A palavra verdadeiramente aqui se refere a algo legítimo, ou seja, próprio do homem, haja vista que o homem é considerado o animal mais racional.

encaixa no contexto funcional da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 168), despertando uma aversão pelo o que lhe é estranho e sem fundamentação, pois a razão esclarecida busca a integração de todos os sujeitos no sistema por meio de um processo de identificação mediatizada ou direta, cada um deve integrar-se à racionalidade dominante, “no limite, o sujeito deve unificar-se com a cultura, transformar-se ele próprio, na cultura” (ROUANET, 1986, p.123); assim, o particular desaparece no universal. Percebe-se que, por isso, mediante seus impulsos miméticos, a arte possui a capacidade de diluir as barreiras que existem entre o sujeito e o objeto.

A arte, por certo, é imitação, mas não imitação de um objeto, mas uma tentativa de reproduzir através de seus gestos e de toda a sua conduta um estado em que não exista a diferença entre sujeito e objeto, [...], pelo contrário, a relação de semelhança – e, junto com ela, a relação de afinidade – entre ambos, em vez dessa separação antiética que existe hoje entre esses dois momentos. (ADORNO, 2013, p.142-143, tradução nossa).

Adorno encontra um potencial na arte, capaz de determinar uma relação distinta entre sujeito e objeto, e esta relação se constitui na experiência estética, porque ela traz consigo a lembrança da natureza que foi suprimida pelo progressivo processo de racionalização. Pode-se pensar a arte como a “esfera em que se oculta e retorna a conservar essas formas de comportamento que, precisamente, foram destruídos em nós.” (ADORNO, 2013, p.158, tradução nossa), pois, em uma sociedade que se forjou sob a dominação tanto no âmbito externo como interno, o sujeito necessita se ajustar o tempo todo para nela sobreviver. Assim, a arte se mostra como elemento alternativo para esta realidade, porque ela não possui o intento de alcançar fins práticos, ela se eleva da realidade empírica, oferecendo uma parcela de liberdade ao sujeito, a arte “dispensa a onipotência [...], do princípio de realidade, portanto, dispensa a onipotência do mecanismo de auto-preservação à custa de tudo aquilo, que fora dela, existe no mundo” (ADORNO, 2013, p.159, tradução nossa). A arte autônoma resiste ao princípio de dominação da razão instrumental, ela se transfigura em uma forma de refúgio para a natureza oprimida; entretanto, ela o faz dialeticamente.

No processo mimético o sujeito se encontra/reconhece no outro, mas não é o outro, necessitando de um momento racional, assim a mimesis tem uma dimensão do pensar, pois o sujeito ao perceber que não é o outro, não só precisa de

discernimento, como também da distância; aquilo que Adorno na *Teoria estética* denomina de “*telos* do conhecimento”. Segundo Gagnebin (1993, p.84), “uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo”, por isso o filósofo afirma que a arte “é o refúgio do comportamento mimético” (ADORNO, 2006, p. 68), sendo importante destacar que: “O comportamento estético não é nem mimese imediata, nem mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e em que se mantém modificada.” (ADORNO, 2003b, p.120). O que deve ser preservado, nesta relação, é o movimento, ou seja, aquilo que o conhecimento almeja, mas que, porém, não alcança, por causa das próprias categorias do conhecer.

A sobrevivência da mimese, a afinidade não-conceptual do produto subjetivo com o seu outro, com o não estabelecido, define a arte como uma forma de conhecimento e, sob este aspecto, como também <<racional>>. Pois, aquilo a que responde o comportamento mimético é o *telos* do conhecimento, que ele simultaneamente bloqueia mediante suas próprias categorias. (ADORNO, 2006, p.69, grifo do autor).

Sendo a mimesis uma assimilação do outro, ela tenta compreendê-lo, assim ela é uma qualidade substancialmente humana ao que concerne o mundo objetivo, cujo fundamento, segundo Adorno, se encontra na arte ou mais precisamente na experiência estética. Neste sentido, Alves Júnior (2005, p.277) ressalta que a assimilação animal “não é mimesis porque não configura nenhum âmbito cognitivo. Isso equivale a dizer que a mimesis é a relação primária do humano com o mundo, de sujeito e objeto. Antes de ser cognitiva ou moral, essa relação é estética”. A mimesis é um elemento humano por compreender a relação objetiva e, simultaneamente, formar a subjetividade e a consciência. É a partir desta relação que se pode constituir uma experiência estética que permita uma percepção de mundo diferente daquele em que o sujeito se encontra. Deste modo, a mimesis é autorreflexiva, ela é a recusa/negação determinada da categoria da identidade que é mediada pela racionalidade. Contudo, a arte não imita a natureza, mas o belo natural que representa a liberdade e a não dominação, que ainda não sucumbiu aos interesses da sociedade administrada.

6.1.1 O belo natural como reconciliação

A efetiva experiência estética é a da “sensibilidade propriamente humana o que presume identidade e diferença com a natureza” (ALVES JÚNIOR, 2005, p.285). Esta é uma relação diferenciada, porque ela se dá com o sujeito na natureza, consigo mesmo e fora dele, ou seja, uma experiência com o belo natural.

Em mais nenhum lugar, talvez, a não ser na estética, se torna tão evidente a dessecação de tudo o que não é dominado pelo sujeito, a sombra tenebrosa do idealismo. Se se fizesse um processo de revisão legal do belo natural, ele respeitaria à dignidade enquanto auto-engrandecimento do animal-homem acima da animalidade. (ADORNO, 2006, p.78).

Mesmo sendo a obra de arte um produto exclusivamente humano – artefato – ela não representa apenas a coisa em si, pois a arte se identifica com o sujeito “como outrora ela própria deveria ser natureza” (ADORNO, 2006, p.78), necessitando de uma tensão entre a consciência e os impulsos. Somente neste processo dialético que é possível reconhecer o caráter dominador da razão instrumental.

Outrossim é importante sublinhar que, segundo Adorno, a arte imita o belo natural e não a natureza. A partir do desenvolvimento das forças produtivas na sociedade administrada, o belo natural foi gradualmente sucedido pelo belo artístico. Para o filósofo, o belo natural evoca um estado de não dominação, isto é, remete para aquilo que não sucumbiu às regras do capitalismo e da sociedade administrada. Para Adorno (2006, p.87):

Belo, na natureza, é o que aparece como algo mais do que o que existe literalmente no seu lugar. Sem receptividade, não existiria uma tal expressão objetiva, mas ela não se reduz ao sujeito; o belo natural aponta para o primado do objeto na experiência artística subjetiva. Ele é percebido, ao mesmo tempo, como algo de compulsivamente obrigatório e como incompreensível, que espera interrogativamente a sua resolução. Poucas coisas se transferiram tão perfeitamente do belo natural para as obras de arte como este duplo caráter. Sob este aspecto, a arte é, em vez de imitação da natureza, uma imitação do belo natural.

Percebe-se que, por um viés, Adorno elabora uma crítica à arte que está vinculada à ideologia dominante e, por outro, identifica nela uma segunda natureza, a qual ela pode denunciar para o indivíduo sua condição de dominação e da sua realidade determinada pela ideologia vigente.

O esclarecimento, ao instrumentalizar a razão, violentou a relação que o sujeito tinha com a natureza. A obra de arte autêntica busca, por seu turno, resgatar e recobrar aquilo que lhe foi oprimido pela razão instrumental, pois o belo natural transcende a empiria, proporcionando ao sujeito uma experiência estética. No que tange ao belo natural, Adorno (2006) sublinha que ele não é compreensível segundo conceitos universais, pois sua indeterminação revela-se em toda parcela da natureza, nela não é possível distinguir precisamente o belo do não belo, segundo regras objetivas. O belo natural apresenta a liberdade e não a dominação.

Duarte (1993, p.141) adverte que, para Adorno, a questão tanto do belo quanto do feio não “podem ser nem hipotasiados, nem relativizados, mas revelados, paulatinamente, na sua relação enquanto negação mútua.”. Para o filósofo, a noção de belo é histórica e ela aparece a partir da concepção do feio. É preciso lembrar que a natureza foi vista como feia, pois ela era uma ameaça ao homem, tornando-se bela apenas depois de ser dominada. Na *Dialética do esclarecimento*, este processo aparece na sobreposição da racionalidade para com a natureza. Somente quando o sujeito moderno adquiriu determinada parcela de liberdade ao dominar a força da natureza, ela revelou a sua beleza como algo que transcende a existência. Neste contexto, mesmo que o belo natural tenha sido percebido por meio da racionalidade, ele lhe escapa, porque a prioridade está no objeto e não no sujeito (mesmo que este é o que se perceba).

O belo natural é o vestígio do não-idêntico nas coisas, sob o sortilégio da identidade universal. Enquanto ele agir, nenhum não-idêntico lá existe positivamente. Por isso, o belo natural permanece tão disperso e incerto, assim como o que ele promete ultrapassa todo o intra-humano. (ADORNO, 2006 p.90).

A natureza seria aquilo que determina o momento de fuga da alteridade indeterminada que a arte visa obter por meio da objetivação, pois cabe a ela, segundo o filósofo, objetivar a indeterminação da natureza, apropriando-se de sua transcendência. Contudo o belo natural é justamente o instante “em que a natureza parece manifestar um *mais* para além de sua determinação empírica.” (FREITAS, 2005, p.51, grifo do autor). Segundo Adorno (2006), a arte almeja obter novamente aquilo que é obscuro aos sujeitos na linguagem da natureza.

Ao contrário da obscuridade do *mais* da beleza natural, a transcendência estética na arte é algo fabricado, posto. Ela vincula-se diretamente ao contexto em que se articulam todos os momentos que constituem a obra. Essa totalidade estruturada não é apenas um espaço em que a transcendência se manifestaria, como seria o caso dos símbolos religiosos, em que a epifania se dá de forma positiva. As [...] obras de arte, devido a seu caráter de artefato, separam-se dessa transcendência. (FREITAS, 2005, p.51-52, grifo do autor).

As obras de arte falam, neste sentido elas ultrapassam a si mesmas, pois nesta medida é algo espiritual, porque elas não se restringem à sua determinação como algo na realidade empírica. Porém essa sua espiritualização não pode ser extraída diretamente dos seus significados, pois a transcendência, que é espiritual, revela seus significados de maneira descontínua, por isso as obras de arte são enigmas.

Por conseguinte, para Adorno, o belo natural não participa mais do belo em geral – conceito – a sua relação reside na questão da natureza, mas isto não se dá pelo fato de ela ser um componente das belas artes, mas pelo fato de “toda obra de arte autêntica, mesmo não tendo imediatamente nada a ver com a natureza, apresenta uma solidariedade secreta para com a natureza reprimida” (DUARTE, 1993 p.143). Portanto a relação com o belo natural se torna fundamental, visto que ela possibilita ao sujeito uma experiência com o objeto de maneira desinteressada, sem aspirar dominá-lo ou determiná-lo.

Assim, o filósofo faz uma associação entre o comportamento mimético originário e aquilo que ele denomina de *Erschütterung* estremecimento, abalo, calafrio (medo) que o homem sentia diante do desconhecido. Em “última análise, o comportamento estético deveria definir-se como a capacidade de sentir certos estremecimentos, como se a pele de galinha fosse a primeira imagem estética.” (ADORNO, 2003b, p.120). Para Freitas (2005), o *Erschütterung* refere-se ao instante em que o indivíduo deixa de estar fixado “à sustentação causada pela inércia da condição normal de ser vivente”; é quando o sujeito se esquece “e desaparece na obra: instante de profunda emoção. Deixa de sentir o chão debaixo dos seus pés; a possibilidade da verdade que encarna na imagem estética torna-se, para ele, física.” (ADORNO, 2006, p.274). Esse estremecimento mimético coloca-se agora sob a figura reconciliada, quer dizer que o sujeito se permite ser afetado pelo objeto, porém esse deixar-se atingir recíproco não provoca o medo nem feridas, o sujeito não anula o outro e nem a si mesmo, a experiência estética une o “Eros e o

conhecimento” (ADORNO, 2003b, p.120), que seria então a experiência do conhecer verdadeiro.

Para Alves Júnior (2005), o estremecimento é característica própria do comportamento mimético na experiência estética; visto que, por sua participação, a natureza e a alteridade são colocadas como algo que transcende a matéria para sua mera autopreservação, pois são providos de uma própria dignidade que é não idêntica ao sujeito.

Na questão da experiência estética genuína, a importância do mimético para o filósofo, reside na não-compreensão da arte pelo pensamento conceitual. A mimesis é uma espécie de eco ou ressonância no sujeito, naquilo que a obra possui de singular. Se a mimese arcaica que se encontrava no mito e na magia expressava um processo de imitação simbólica e imagética dos deuses e da natureza, na obra de arte autêntica ela possui um caráter paradoxal, porque ela é “a identidade da obra consigo mesma” (ADORNO, 2006, p.111) solicitando que o seu fruidor se concilie à singularidade do seu movimento interno.

A arte é o refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade. Que ela, algo de mimético, seja possível no seio da racionalidade e sirva dos seus meios, é uma reacção à má irracionalidade do mundo racional enquanto administrado. Pois o objectivo de toda a racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza, seria o que já não é meio, por conseguinte, algo de não-racional. Precisamente, esta irracionalidade oculta e nega a sociedade capitalista e, em contrapartida, a arte representa a verdade numa dupla acepção: conserva a imagem do seu objectivo obstruída pela racionalidade e convence o estado de coisas existente da sua irracionalidade, da sua absurdidade. (ADORNO, 2006, p.68).

Percebe-se que Adorno (2006) está se referindo à arte moderna, é ela quem leva o sujeito a imitar o que lhe é diferente, ou, ainda, a imitar aquilo que ele não esperava ou estava condicionado. Isto se coloca totalmente inverso daquilo que a indústria cultural propõe, pois ela imita o indivíduo oferecendo a ele apenas aquilo que nele foi condicionado, porque o sistema já predeterminedou assim, a indústria cultural separa sujeito e objeto. Portanto, não é uma tarefa tão simples imitar o que é diferente, o sujeito precisará de um conjunto de forças subjetivas para se desvencilhar das suas atitudes passivas e conformistas que a realidade administrada impõe. Se, no percurso do esclarecimento, foi preciso que a razão

reprimisse o comportamento mimético, com a arte moderna, a racionalidade é a mediação basilar para o processo mimético, sendo a arte um produto humano ela se encontra no mundo dos artefatos, tornando-se, portanto, a representante da natureza⁹² neste mundo; a arte autêntica procura restaurar o que a razão se tornou com o processo de esclarecimento: instrumental. Contra essa instrumentalidade, a arte autêntica traz consigo um enigma que impõe ao seu fruidor/espectador a necessidade do esforço e da reflexão.

6.1.2 O caráter enigmático das obras de arte

Existe nas obras de arte modernas um determinado equilíbrio entre os elementos miméticos e racionais, fazendo com que elas possam expressar algo de objetivo, manifestando, assim, sua forma enigmática. Isto porque a sua linguagem escapa ao campo da lógica discursiva, propiciando que o espírito da obra de arte libere os seus conteúdos objetivos. O espírito, na obra de arte, reflete o elemento racional, porque ele faz a mediação entre a criação artística e o que nela se estabelece objetivamente e que está conectado inteiramente ao elemento mimético, é ele o fator que propicia o enigma que impõe necessariamente uma interpretação. Contudo o espírito das obras de arte,

não é conceito, mas é por seu intermédio que se tornam comensuráveis ao conceito. A crítica, ao isolar o espírito a partir das configurações das obras, ao confrontar entre si os momentos e com o espírito que nelas aparece, transforma-se em sua verdade para além da configuração estética. Eis porque a crítica é necessária às obras. No espírito das obras, ela reconhece o seu conteúdo de verdade ou dele o distingue. Só neste acto, e não através de uma filosofia da arte que a esta ditaria o que o seu espírito devia ser, é que a arte e a filosofia convergem (ADORNO, 2006, p. 107).

A manifestação do espírito na arte se relaciona com o conteúdo de verdade ao qual ela carrega e que precisa da interpretação, bem como o da crítica filosófica, para que possa ser decifrado. O que precisa ser capturado na obra de arte é a sua forma, para que haja a possibilidade de reconhecer a sua objetivação de conteúdos históricos e sociais. Os aspectos históricos não aparecem de maneira imediata e nem através de conceitos, assim necessita de uma interpretação, para que possam ser apreendidos pelo fruidor. O que a obra de arte almeja dizer, mas lhe falta juízos

⁹²A natureza aqui deve ser compreendida não como força produtiva ou objeto, mas como expressão.

é aquilo que se oculta no enigma. Sendo assim, apreender o conteúdo de verdade requer a crítica, nada é apreendido “se a sua verdade ou falsidade não for compreendida, e isso é afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a manifestação filosófica do seu conteúdo de verdade encontram-se em interação.” (ADORNO, 2006, p. 149).

A crítica imanente só é possível com o auxílio da filosofia, é ela que proporciona o decifrar do conteúdo de verdade, ou seja, o que a obra quer dizer, mas não consegue por causa da forma como se configura. Adorno (2006) sublinha que ao mesmo tempo em que se coloca a necessidade de descobrir o conteúdo de verdade da arte, aparece aí sua insuficiência em alcançar o momento objetivo, pois não havendo interpretação para o conteúdo de verdade, as obras de arte se esgotariam em si mesmas, por isso a necessidade da crítica filosófica.

Destarte que a filosofia se torna um elemento indispensável à arte, para a interpretação do seu conteúdo de verdade. As obras de arte autênticas possuem a possibilidade de elaborar uma crítica da sociedade a qual estão inseridas, à proporção que refletem a falsidade dela. Porém esta crítica não é imediata, porque se encontra inerente à estrutura da obra, que cabe à crítica filosófica desvelar a maneira pela qual a obra se relaciona com a realidade e com a sociedade, “o conteúdo de verdade das obras de arte não é algo de imediatamente identificável. Assim como ele é conhecido só mediatamente, é mediatizado em si mesmo.” (ADORNO, 2006, p.150).

Para atingir a expressão do seu conteúdo de verdade, as obras de arte precisam dizer algo a respeito da sociedade em que estão inseridas por meio da sua forma, residindo aí a sua capacidade de expressar o não idêntico, revelando a verdade da falsa consciência. Por esta razão que o conteúdo de verdade está oculto no enigma, pois conteúdo algum se manifesta diretamente pela obra; ou seja, a obra de arte não se apresenta como um espelho da realidade; antes, deve refletir o real de modo mediado.

As obras de arte são sociais, porque trabalham com um material histórico; isto é, o seu contexto está dentro de um lugar e tempo determinados, carregando a objetividade social para a sua forma, por meio da subjetividade da criação artística. Mas, ao mesmo tempo, precisam se contrapor ao real, renunciando a exercer apenas uma função social determinada, pois elas devem-se constituir segundo as

suas dinâmicas internas, tornando-se autônomas em relação à sociedade, visto que são ao mesmo tempo desinteressadas. É devido a este duplo caráter que elas possuem um potencial negativo que faz com que se tornem críticas. Destarte, que o sentido negativo da obra de arte não é absoluto, porque sempre haverá algo da sociedade compreendido na sua organização, seja no que se refere à técnica utilizada, na forma mediada na criação artística, ou ainda nos materiais usados. Entretanto a arte se coloca como resistência à sociedade por não se sujeitar aos fins da autopreservação, apresentando-se como inutilidade para a sociedade, não se enquadrando ao esquema de dominação.

Neste aspecto, fica compreensível a crítica que o filósofo elabora para a arte engajada que, com seu intuito de denúncia, pode muitas vezes corroborar para uma ideologia, ao contrário da arte autêntica que, em sua forma, expõe a negatividade da sociedade. O que é decisivo socialmente “nas obras de arte é o que, a partir do conteúdo se exprime nas suas estruturas formais” (ADORNO, 2006, p.258), é neste processo que o conteúdo de verdade pode ser identificado, como a essência coletiva da obra. Segundo Jimenez (1977, p.179) “a determinação do caráter enigmático da obra é assim, para Adorno, um argumento contra as tentativas de reificação ou de integração ideológica”, porque as obras de arte não julgam ante as formas de “julgamentos discursivos”, por serem desinteressadas, não têm razão para fazê-lo. Deste modo, o “engajamento, apresentando-se como uma elucidação do caráter enigmático, falseia completamente o conteúdo de verdade, levando a obra, e por consequência aqueles que a contemplam, a julgar de uma maneira unívoca” (JIMENEZ, 1977, p.179), não possibilitando decifrar o enigma, reduzindo a experiência que se poderia ter diante dela à mera ideologia.

O aspecto cognitivo da experiência estética, segundo Adorno, se encontra na conexão entre o momento de expressão e o de construção da obra de arte, manifestando um teor de verdade ao qual o sujeito pode vir a alcançar, então é por meio da objetividade presente na arte que se pode capturar este momento sobre a realidade.

A obra de arte é ao mesmo tempo processo e instante. A sua objectivação, condição de autonomia estética, é também petrificação. Quanto mais o trabalho social contido na obra de arte se objectiva e plenamente se organiza, tanto mais ela soa a oco e se torna estranha a si mesma. (ADORNO, 2006, p.119).

Nota-se que o objeto artístico, seja ele qual for, tem a sua autonomia, porque as interpretações podem se distanciar da própria subjetividade do artista que a produziu, (isto não significa que o seu produtor não tenha atribuído algum significado nela), neste sentido a obra de arte é aberta a múltiplos significados. Segundo Adorno (2006, p.150), a reflexão mais simples mostra que o conteúdo de verdade conjuga muito pouco com a ideia subjetiva, com o propósito do artista, já que “existem obras de arte em que o artista produziu de modo puro e exacto o que queria, enquanto que o resultado se reduzia a simples signo do que pretendia dizer e, por conseguinte, empobrecimento sob a forma de alegoria codificada”, sendo necessário, portanto, atentar-se para um contraste entre a intenção e a verdade nas obras de arte, pois elas só podem ser comensuráveis por meio da consciência crítica, já que a intenção se relaciona com a falsidade, no sentido que busca as “verdades eternas, nas quais simplesmente repete o mito.” (ADORNO, 2006, p.150). Destarte que, para o filósofo, a arte deve se ocultar aos sentidos, o conteúdo de verdade que nela contém deve ser implícito, levar o expectador ou leitor ao incômodo perante a obra de arte (JIMENEZ, 1977).

A arte visa a verdade, se ela não for imediata; sob este aspecto, a verdade é o seu conteúdo. A arte é conhecimento mediante a sua relação com a verdade; a própria arte reconhece-a, ao fazê-la emergir em si. No entanto, enquanto conhecimento, ela não é nem discursiva nem a sua verdade é o reflexo de um objecto. (ADORNO, 2003b, p.43).

Adorno apresenta uma nova perspectiva no que se refere à formação interna da obra de arte, que faz com que a estética necessite do auxílio da filosofia para ser ela em si mesma. Para ele, todas as obras de arte autênticas são enigmas e como tal, carecem de serem decifradas. Mas não são elas que resolvem os seus enigmas, a arte “procura proporcionar a resposta e, no entanto, porque carece de juízo (*Urteil*), não a fornece.” (ADORNO, 2006, p.148, grifo do autor). Por serem enigmas, as obras não se permitem ser desvendadas de forma uniforme e única, é neste momento que a filosofia se aproxima da estética, na tentativa de capturar seu momento de verdade, sendo de suma importância destacar que:

A compreensão da obra de arte com a charada, permite para Adorno, fazer compreender melhor o caráter enigmático daquela. A charada é concebida como contendo em sua estrutura o elemento da resposta. Na medida, que não há necessidade de explicitar o que está velado. A estrutura, ao mesmo tempo, cala e dá resposta. Mas ao contrário da charada, em que a resposta

é acessível à formulação discursiva, a interpretação da obra se situa sempre aquém do caráter enigmático. (JIMENEZ, 1977, p.178).

Nesse contexto, há uma propensão a reduzir as obras de arte a simples compreensão, não possibilitando uma experiência estética, porque tudo se coloca como algo fixo, passível de um esgotamento do próprio sentido, pois se ajustam a juízos predeterminados. Adorno (2006) chama atenção para a arte tradicional, aludindo que ela, em grande parte, não carregava este caráter enigmático, a sua linguagem era precisamente acessível, contribuindo para a alienação, “a definição da totalidade da obra de arte era como a de uma coerência de sentidos. A interação do todo e das partes deve de tal modo, marcá-la como uma plenitude de sentidos [...]” (ADORNO, 2006, p.174), assim as obras de arte não são o que desejaria que fosse e ao mesmo tempo desmentem o que almejam ser. A arte apresenta, por sua existência própria, um não-ente que é possível, expondo a possibilidade do impossível.

Desse modo, o enigma é inerente a toda obra de arte, ele é aquilo que requer o desvelamento, e esse se encontra no compartilhamento de elementos já conhecidos pelo entendimento, mas não colocado objetivamente. Portanto o enigma não está na composição da obra em si, mas sim no conteúdo de verdade das obras. É ele que precisa ser decifrado/desvelado, levando-nos a questionar como o caráter enigmático se relaciona com uma pretensa verdade contida na arte.

Para Adorno (2006, p.149), “o conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica.” Assim, é imprescindível a relação entre arte e filosofia, que segundo o filósofo é o que justificaria a estética, corroborando para a tese de que não tem como compreender uma obra somente pela sensibilidade. A interpretação se relaciona com a tensão entre as esferas do sensível e do racional, ou mais precisamente, entre mimesis e racionalidade.

O filósofo elucida que para ser decifrado, o conteúdo de verdade das obras de arte necessita da filosofia, mas não se trata de encontrar a “Ideia” que é inerente à filosofia tradicional. Adorno (2006, p.149) considera tal atitude um erro do idealismo, que “reduz as obras a exemplos da Ideia como algo de sempre idêntico”.

Isso significaria que determinar a arte a fatores que lhe são externos faz com que ela se mantenha impenetrável à fruição do sujeito.

A filosofia e a arte, segundo Adorno (2006, p.151), “convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico”. O conteúdo de verdade, na obra de arte, estabelece-se sempre em relação ao desenvolvimento da forma, uma vez que as obras que são mais bem trabalhadas se afastam da mera aparência, isto é, a uma solução fácil aos antagonismos consolidados em uma obra, pois logo se revelará como algo falso:

Quanto mais profunda e totalmente as obras são formadas, tanto mais rebeldes se tornam contra a aparência organizada e esta inflexibilidade é o fenômeno negativo da sua verdade. [...] as obras inteiramente organizadas, pejorativamente chamadas de formalistas, são as mais realistas por estarem em si realizadas e porque só em virtude de tal realização realizam também o seu conteúdo de verdade, o seu elemento espiritual, em vez de apenas o significarem. (ADORNO, 2006, p.150).

Porém apenas a autotranscendência da obra de arte não assegura o seu caráter de verdade. Segundo o filósofo, muitas obras podem se apresentar como verdadeiras, mas no momento de sua revelação o que se coloca é uma falsa consciência, isto se dá pelo fato de o sujeito se deixar guiar em muitos casos por uma representação “filosófico-cultural”, sem considerar o momento histórico intrínseco à verdade estética. Esta falsa consciência contém em si uma certa proporção da verdade, que reside no fato de que o sujeito na modernidade não possui o discernimento da sua real situação no mundo.

Desse modo, é a busca pelo conteúdo de verdade que aproxima a arte da filosofia, pois o ponto de contato é capturar o momento objetivo para trazê-lo à reflexão, é o pensamento crítico que faz com que a verdade possa emergir e ser apreendida. Apesar disso, capturá-la não significa que o enigma se esgotará. Para o filósofo, não existe uma resposta definitiva para o que se esconde na obra de arte autêntica. Todavia nenhuma ação pode dissolver o enigma por completo, a sua característica é o de permanecer na obra de arte, para que em cada novo contato com a mesma obra, o sujeito seja convidado a uma nova experiência.

A experiência estética possibilita ao indivíduo uma espécie de sentimento de espanto e admiração frente ao enigma, ante ao qual tende a buscar uma resposta. Contudo é necessário experienciar o processo que constitui a obra, aquilo que a

sedimenta como seu processo histórico e sua técnica, ela: “possui caracter de chave para o conhecimento da arte: só ela conduz a reflexão para o interior das obras; certamente, só possui aquele que fala sua linguagem. [...]. A técnica é a figura determinável do enigma nas obras de arte.” (ADORNO, 2006, p.240). Para uma efetiva experiência estética, é fundamental que o sujeito já tenha determinados conhecimentos ou familiaridade com a arte, ao contrário ele não conseguirá perceber o enigma.

Ainda, em Adorno, no âmbito da experiência estética, é preciso entender que ela não é imediata e nem intuição, “a pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição” (ADORNO, 2006, p.86). Para uma experiência estética, é preciso que o sujeito se entregue à obra. Para tanto é preciso uma espécie de comportamento mimético em relação a ela, acompanhando o seu próprio movimento que lhe é imanente. São as obras de arte que possuem uma posição primada com o sujeito/fruidor, porque ao serem contempladas, elas o são em si mesmas, forma, conteúdo e história que nelas se sedimentou, e estas só podem ser capturadas pelo sujeito a partir da sua relação mimética, levando-o à reflexão, à admiração, ao estremecimento, ao espanto frente ao enigma. O caráter enigmático só pode ser apreendido na própria estrutura da obra, que indica o seu significado, mas simultaneamente o oculta; portanto, somente por meio da reflexão filosófica é “verdadeiramente possível a experiência completa com a obra de arte, e somente nos momentos que a obra de arte retorna a si mesma [...] pode conceber a verdade da obra de arte.” (ADORNO, 2013, p.353).

Assim, para alcançar o conteúdo de verdade, é preciso que o sujeito esteja dentro de uma tradição que faça com que a obra de arte se torne viva, isso pressupõe entender o desenvolvimento histórico das formas artísticas de determinada obra, porque elas respondem pela escolha do uso da técnica e do material; por fim, deve-se procurar pelo momento de negação na sua estrutura. O interpretar da obra de arte é trazer à baila os conteúdos históricos e objetivos que nela se encontram, e negam. Assim, a especificidade de uma obra de arte autônoma é o conteúdo de verdade que para ser desvelada precisa da crítica filosófica.

6.2 A RELAÇÃO ENTRE ARTE E FILOSOFIA NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Fica perceptível que na *Teoria estética* os vínculos entre filosofia e arte são preponderantes para uma experiência estética significativa, sendo importante sublinhar que a filosofia e arte não são a mesma coisa, apesar de se aproximarem pelo seu conteúdo de verdade. Segundo Zuin (2001, p.96), a filosofia e a arte,

[...] complementam-se em sua práxis sociocultural, ao se contraporem e se negarem mutuamente. Enquanto atividades separadas, ambas verdadeiras em suas próprias particularidades se convergem. A especificidade de uma e de outra é a garantia de possíveis ajudas férteis e recíprocas.

Nesse sentido, tanto a arte como a filosofia remetem ao universal, entendido como coletividade: “O que aparece, mediante o qual a obra de arte ultrapassa de longe o puro sujeito, é a irrupção da sua essência coletiva”. (ADORNO, 2006, p.152). Para o filósofo, o ponto de convergência entre ambas deve ser buscado no momento da universalidade, pois é neste momento que elas são coletivas. Na obra de arte a coletividade aparece pelo seu conteúdo de verdade que expressa algo de objetivo, que requer a crítica filosófica,

sem proferirem juízos, as obras de arte indicam, de certo modo com o dedo, o seu conteúdo sem que este se torne discursivo. A reação espontânea do receptor é mimese da imediatidade deste gesto. No entanto, as obras não se esgotam nele. A posição que, mediante o seu *gestus*, esse lugar ocupa serve de fundamento, uma vez integrado, à crítica: saber se o poder do *ser assim e não de outro modo*, cuja epifania tais instantes da arte têm visado, é índice da sua própria verdade. A experiência plena, desembocando no juízo sobre a obra desprovida de juízo, exige a decisão a seu respeito e, por conseguinte, o conceito. (ADORNO, 2006, p.274, grifo do autor).

Tanto para a filosofia quanto para a arte, a sociedade se manifesta em um ponto comum, naquilo ao que os seus conteúdos se referem. Na arte, este conteúdo é percebido pela imagem, na qual o coletivo aflora a partir da criação artística subjetiva. Já, a filosofia, enquanto atividade reflexiva, que procura analisar e pensar a sociedade, encontra na arte uma possibilidade de crítica do real da peculiaridade de fazê-la acerca de um objeto que é mediado em si mesmo, logo, não-conceitual. Desta maneira é com a filosofia que o conteúdo de verdade da obra pode ser capturado, pois é a partir da relação que compreende tanto a racionalidade quanto a

mimeses, sem que o sujeito se sobreponha ao objeto, fazendo com que a experiência estética se identifique com a experiência filosófica.

Na obra de arte, a prioridade é do objeto, porque é ele que a constitui, uma vez que “o primado do objecto só se afirma esteticamente no carácter da arte como historiografia inconsciente, anamnese do subterrâneo, do recalcado e do talvez possível.” (ADORNO, 2006, p.289).

Percebe-se que a relação entre arte e filosofia não se dá apenas na possibilidade da crítica, mas também na necessidade do comportamento mimético, sendo este imprescindível para a verdade da arte. Contudo, a arte também contribui para a filosofia no que concerne à relação entre sujeito e objeto, isto é, mimesis e racionalidade, onde a expressão possibilita que o não idêntico se manifeste na linguagem; deste modo, a racionalidade não se transforma em dominação do objeto. Segundo Adorno, é importante destacar que o comportamento, frente ao objeto, entre a filosofia e a arte podem se assemelhar, ambas não podem ser confundidas, pois cada uma possui uma linguagem própria, portanto

a filosofia que quisesse imitar a arte, que quisesse ser por si mesma obra de arte, arriscaria a si mesma. Enquanto para a filosofia precisamente a sua relação com o heterogêneo é temática, ela postularia a pretensão de identidade: a pretensão de que o seu objeto imergisse nela, assinalando ao seu modo de procedimento uma supremacia à qual o heterogêneo se anexaria como material a priori. Arte e filosofia não têm o seu elemento comum na forma ou no procedimento configurador, mas em um modo de comportamento que proíbe a pseudomorfose. As duas permanecessem incessantemente fiéis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte, na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atém a nenhuma imediatidade (ADORNO, 2009, p.21-22).

A filosofia deve compreender a arte, mas ela não é o seu ponto de partida. A filosofia e a arte partilham do mesmo empreendimento que é o de provocar o sujeito para o real. A filosofia deve desempenhar este papel de maneira específica, por intermédio da reflexão dialética, levando ao esclarecimento sobre a relação de determinação mútua entre o universal e o particular. Adorno nos revela um novo ângulo na formação interna da obra de arte, que leva a estética a pedir auxílio da filosofia para ser ela em si mesma; todas as obras de arte são enigmas e como tal necessitam ser decifradas, como as obras não falam, não podem responder ao seu carácter enigmático. Por serem enigmas, as obras não se permitem ser desvendadas de forma uniforme e única, é neste momento que a obra de arte necessita da

filosofia, na tentativa de capturar seu momento de verdade e que possa assim possibilitar uma experiência estética. Portanto:

Para ser objecto de uma experiência total, toda obra de arte exige o pensamento e, por conseguinte, a filosofia, a qual nada mais é do que o pensamento que não se deixa travar. A compreensão identifica-se com a crítica; a capacidade de compreender, de perceber o compreendido como algo intelectual, é apenas a aptidão para distinguir o verdadeiro e o falso, por muito que esta distinção se desvie do procedimento da lógica tradicional. Enfaticamente, a arte é conhecimento, mas não conhecimento de objectos. Só compreende uma obra de arte quem a compreende como complexão da verdade. (ADORNO, 2003b, p.11).

Dessa maneira, o pensamento é uma forma de conceber uma experiência intelectual, assim a filosofia estabelece uma relação direta com a experiência ou a sua possibilidade. Para Adorno (2010), a filosofia precisa ser autorreflexiva e crítica, ela deve se entregar aos seus objetos e não apenas defini-los. A filosofia necessita se abrir aos seus objetos, pois não podem ser compreendidos como coisa fixa, mas como produto de uma realidade e de um tempo determinados que os constituem e os afetam.

Adorno tece uma severa crítica à filosofia que se restringe à atividade de conceitualização, que se preocupa apenas com a fixação de fórmulas e especialização de conceitos. Para ele, é imprescindível que a filosofia seja dialética, para comunicar o movimento conceitual, para mostrar que eles só existem em função do seu outro; a filosofia só pode resistir a reificação se ela for crítica. Poderia dizer que a coisificação ou deterioração da terminologia da linguagem filosófica “possui um lugar ali onde o pensamento passa por alto da experiência e onde, despreocupadamente, se fixam e se escolhem os termos sem reparar se podemos ou não vincular a eles a experiência em questão” (ADORNO, 1983, p. 43, tradução nossa). Por isso há uma necessidade intrínseca da dialética, pois só por meio dela é possível reconciliar a expressão do que não se permite abstrair, “a filosofia consiste no esforço do conceito para curar as feridas que ele necessariamente inflige” (ADORNO, 1983, p. 43, tradução nossa), e a cura só pode ser alcançada pelo elemento mimético que precisa se pôr como necessário à filosofia, para que os conceitos se movimentem.

No que se refere à contribuição da arte para a filosofia é importante destacar que, para Adorno, existe uma possibilidade do pensamento conceitual, deixar-se

permeiar pela estética, sem dissipar-se. Esta perspectiva pode ser encontrada em *Notas de literatura I*, no texto *O ensaio como forma*, assim:

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com que os outros já fizeram. (ADORNO, 2003c, p.16).

Então, o ensaio se aproxima da autonomia estética, na proporção que busca uma tensão entre o conteúdo que procura expor e a sua forma de apresentação; “no ensaio, o cuidado com o elemento expressivo se entrelaça com o próprio conteúdo (assim como na arte, reconhece-se a não-identidade entre a apresentação e a coisa).” (LOUREIRO, 2006, p.3). Neste contexto, é necessário atentar-se para o elemento expressivo/forma do discurso científico ou filosófico, não quer dizer que se queira transformá-los em arte, pois eles se diferenciam da arte “tanto por seu meio específico, os conceitos, quanto por sua pretensão à verdade desprovida de aparência estética.” (ADORNO, 2003c, p.18).

Ainda, no ensaio, “seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último” (ADORNO, 2003c, p.17). Ele pode assumir inúmeros atributos, como: expressar uma posição sem ser dogmático; liberdade de espírito e contraposição ao método. No ensaio, o “pensamento se desembaraça da ideia tradicional de verdade” (ADORNO, 2003c, p.27) e também se contrapõe à ideia de tudo que é contingente e transitório e não digno da filosofia. Assim o ensaio desafia “a noção de que o historicamente produzido deve ser menosprezado como objeto da teoria” (ADORNO, 2003c, p.26), porque ele se recusa a definir conceitos. Desse modo, o ensaio confere à experiência um teor autorreflexivo, porque ele “continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica *par excellence*; mais precisamente, enquanto crítica imanente de configurações espirituais e confrontação daquilo que elas são com o seu conceito.” (ADORNO, 2003c, p.38, grifo do autor). Então o ensaio é a crítica da própria ideologia. Deste modo o filósofo alude que necessariamente quem critica precisa de determinada experiência, para poder propor novas condições, para que o objeto possa tornar-se visível novamente. O ensaio coloca ao pensamento a necessidade de reflexão.

No que se refere à experiência intelectual, os conceitos não se organizam a partir de uma norma que seja contínua, ou seja, o pensamento não caminha em uma

única direção, “o ensaio procede, por assim dizer, metodicamente sem método.” (ADORNO, 2003c, p.30). Essa recusa ao método, colocado pela forma da escrita ensaística produz uma ruptura no *continuum* da argumentação lógico-discursiva, como também na sua estrutura metodológica que prende o pensamento em sua necessidade de ser sequente. Contrariamente, no ensaio, o pensamento resiste aos limites do método, transitando, assim, de forma livre e despretensiosa, por meio das descontinuidades. A apropriação dos conceitos pelo ensaio deve ser pensada como o “comportamento de alguém que, em terra estrangeira, é obrigada a falar a língua do país, em vez de ficar balbuciando a partir das regras que se aprendem na escola.” (ADORNO, 2003c, p.30). Segundo o filósofo, quando alguém entra em contato com determinada palavra, múltiplas vezes em contextos diferentes, compreenderá o seu sentido de maneira mais segura, isto implica em errar mais. Este seria o preço da experiência intelectual, “o ensaio não apenas negligência a certeza indubitável, como também renuncia ao ideal dessa certeza.” (ADORNO, 2003c, p.30). Desse modo, esse exercício é mais proveitoso que ficar procurando em uma lista os significados de cada palavra. Portanto, o ensaio se situa em uma esfera flutuante entre a teoria e a arte, entrelaçando estes campos de conhecimentos, e justamente por habitar um lugar fronteiro, não se submete a fragmentação dos saberes, assegurando assim, sua autonomia.

Segundo Adorno, para uma efetiva experiência estética é necessário que ela seja ao mesmo tempo uma experiência filosófica. Assim, é preciso se desvencilhar das amarras da racionalidade instrumental. Então cabe à filosofia a tarefa da reflexão-crítica, e à arte o de resgatar a mimese, pois é na arte que o objeto possui um lugar privilegiado, ele é o não conceitual, isto é, o não idêntico. Por isso a experiência precisa ser mediada pelo contato com o objeto, e estes, de algum modo, são parte da realidade empírica ao qual o sujeito pertence.

Em suma, o componente formativo presente, tanto na filosofia quanto na arte, surge, portanto, com a perspectiva de apreender o conteúdo de verdade, propiciando ao sujeito uma percepção mediada da realidade ao qual ele está inserido, e que, por seu turno, se estabelece em uma relação diferenciada entre sujeito e objeto. Assim, a experiência estética é formativa por ser uma ocasião em que reivindica o sujeito a reconhecer na obra de arte novas possibilidades de uma realidade outra, isto é, ele precisa reagir, e isto se dá pelo equilíbrio dos elementos

racionais e miméticos. Já o componente formativo da filosofia reside no fato de ela proporcionar à arte a capacidade crítica de operar os conceitos para buscar o seu conteúdo de verdade, ao mesmo tempo em que aprende com a arte a resgatar o elemento mimético. Desse modo, a experiência estética é filosófica, porque ambas necessitam da crítica para denunciar a falsa consciência do mundo administrado, e para que isso ocorra é preciso que os educandos do nível médio sejam preparados para tal experiência.

6.2.1 Educar para a experiência estética

Diante do exposto até aqui, buscamos analisar e demonstrar quais são os elementos que propiciam uma experiência estética efetiva, elucidando que esta só é possível por meio das obras de arte autônomas/autênticas; e que, para tanto, é preciso que alguns elementos da teoria estética adorniana sejam compreendidos e explorados, são esses: a mimesis, o belo natural, o conteúdo de verdade e o caráter enigmático. Percebe-se então a necessidade de uma relação com a filosofia, para que a experiência estética seja efetiva e formativa, o que permite identificar o seu caráter interdisciplinar, corroborando com a alusão de Wiggershaus (2002) de que Adorno é um teórico interdisciplinar. Nesse trajeto fica nítida a importância de educar para a experiência estética.

Na atualidade, existem inúmeras maneiras de educar os sentidos, mas este trabalho se propõe a pensar esta questão no âmbito da educação escolar, ou mais precisamente, no Ensino Médio, no que se refere às aulas de filosofia. Neste sentido, a escola possui a possibilidade de aperfeiçoar as experiências, bem como educar para a sensibilidade, isto é, de propiciar uma experiência estética. Isso remete à preocupação de Adorno no que se refere à formação escolar, que leva ao questionamento de como propiciá-la.

Pode-se afirmar que a escola é um dos lugares onde há, ou ao menos deveria existir uma apropriação da cultura de forma significativa, que caminhe na direção oposta daquela oferecida pela indústria cultural que busca apenas a manutenção da sociedade administrada.

Ao discutir a educação, a preocupação de Adorno (2003a, p.119) pode ser resumida na emblemática frase: “A exigência que Auschwitz não se repita”. Esta

afirmação pode ser entendida como um imperativo categórico, interligando em um silogismo único questões políticas, econômicas, morais e culturais. O filósofo propõe, como preocupação fundamental para a educação, não apenas um dever, mas uma *práxis*, para que a civilização não somente resista, mas também se mantenha sempre alerta. Segundo Gagnebin (2013, p.101), pode-se “arriscar a dizer que ‘Auschwitz’, como emblema do intolerável, isto é, daquilo que fundamenta a ‘filosofia moral negativa de Adorno,’ domina de sua sombra de cinzas a reflexão estética.”. Isto significa que se deve ficar sempre atento à razão, pois algumas vezes ela se coloca como “pacto sinistro entre uma racionalidade rebaixada à funcionalidade da destruição e uma corporeidade reduzida à matéria passiva” (GAGNEBIN, 2013, p.103). Contudo, Adorno chama atenção para o fato de que o sofrimento posto por *Auschwitz* não deve ser esquecido como atitude racional. Segundo Maar (1997, p. 48), *Auschwitz* não apenas simboliza, mas é “a barbárie impondo um sentido à prática nos termos das condições vigentes”. A barbárie está no processo civilizatório, pois mesmo a humanidade tendo alcançado um alto grau de desenvolvimento científico, ela se encontra muito atrasada em relação ao seu processo de humanização.

Nesse sentido, é possível afirmar que a linguagem espelha as determinações históricas estabelecidas na sociedade, refletindo as formas da vida social no pensamento, ou seja, tanto a educação quanto a formação, em todas as suas esferas, encontram-se ligadas profundamente com a linguagem dominante, pensada aqui como discurso, oriundo da racionalidade técnica e instrumental, assim como do conhecimento científico, que estabelece o paradigma da identidade na relação sujeito–objeto, resultando em um saber positivo, que considera apenas aquilo que está dado de forma empírica, aquilo que é claro, objetivo e imediato, que limita a própria racionalidade, corroborando para a manutenção da sociedade administrada e legitimando a passividade frente à ideologia vigente. Desse modo, os conhecimentos teóricos, filosóficos e artísticos ficam diminuídos e restritos a um segundo plano, nessa sociedade, tais conhecimentos, por não terem uma finalidade imediata, são desvalorizados.

Nesse contexto, o professor deve ter o compromisso de que seu aluno não se transforme em um mero consumidor da cultura vigente; isto é possível, se o docente pensar o espaço escolar como formativo e buscar desenvolver nos seus

alunos a inquietação e a admiração pelo desconhecido, por o que ainda não está dado, que se encontra em suspenso.

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. (PUCCI, 1997, p.90).

Na sociedade hodierna é comum que as pessoas não reajam de maneira crítica em relação ao que consomem. Esta questão deve ser pensada pelo próprio docente frente aos bens culturais, assim como a relação que se estabelece com eles. Por isso é importante que, ao ministrar as aulas de filosofia, elas sejam vistas como potencialidade crítica e não apenas mera conceitualização histórica. Contudo, para que a experiência estética seja salutar, ela precisa da formação crítica, principalmente por parte do docente, pois é necessário repensar sempre a sua formação. Isso revela que educar para uma experiência estética pressupõe pensar na formação como um todo, porque em oposição ao ideal da ciência vigente a “objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeito. Senão, a experiência filosófica definha. O espírito positivista do tempo, porém, é alérgico a isso.” (ADORNO, 2009, p.42).

Desse modo, o sujeito precisa se envolver cada vez mais com o objeto, para que possa ter mais chance de desenvolver o conhecimento dialético. A prioridade no objeto não anula a função do sujeito no que concerne ao conhecimento, mas sim exige dele cada vez mais. Então é preciso que o professor de filosofia proponha como tarefa fundamental, resgatar o papel do sujeito diante do conhecimento, para que ele possa ter uma experiência estética efetiva e formativa ao mesmo tempo, pois a razão destituída do sujeito só pode conservar a falsa consciência frente ao objeto, preservando a dominação e a alienação que leva a um atrofiamento cultural, neste âmbito:

Seria fictício supor que, entre as condições sociais, sobretudo entre as condições sociais da educação, que encurtam, talham sob medida e estropiam multiplamente as forças produtivas espirituais, que com a indigência reinante no domínio da imaginação e nos processos patogênicos da primeira infância diagnosticados pela psicanálise, mas de modo algum realmente transformados por ela, todos poderiam compreender ou mesmo notar isso. (ADORNO, 2009, p.42).

Percebe-se que, para o filósofo, o espírito positivista incute, em grande medida, na consciência das pessoas que nem todos são capazes de fazer experiências. Segundo a opinião corrente, é necessário que o sujeito tenha um dom. Ora o que ele precisa é ser formado para ter experiências. Adorno (2009, p.42) ressalta que é preciso reconhecer que nem todos possam “fazer experiências filosóficas na mesma medida”, isso não implica em não ter a capacidade de fazê-las, pois, segundo os ditames do mundo administrado, tudo pode ser substituível, imediato e palatável. Neste sentido, a própria educação escolar reforça essa subordinação espiritual. Para Adorno (2009, p.42), é urgente pensar na *Bildung*, e os “únicos que podem se opor espiritualmente a isso são aqueles que esse mundo não modelou completamente”, pois é preciso renunciar a lei da perpetuação do sempre igual, senão qualquer possibilidade de experiências efetivas é vã. Para Adorno (2009, p.43), compete “àqueles que, em sua formação espiritual,” não se adaptaram completamente às normas vigentes “expor com um efeito moral, por assim dizer, por preocupação, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou proíbe de ver por respeito à realidade”; o esforço moral é o que ancora a crítica dialética.

Pode-se afirmar que Adorno propõe repensar a própria filosofia, porque, para ele, os conceitos não podem ser venerados, pois neste sentido, eles se tornariam tabus. É preciso que eles sejam pensados e analisados a partir de uma dialética com realidade, assim sendo, a mediação é evidenciada, segundo a sua negatividade e parcialidade.

Junto à filosofia confirma-se uma experiência que Schönberg observou na teoria musical tradicional: não se aprende propriamente a partir dessa teoria musical senão como um andamento que começa e termina, nada sobre ele mesmo, sobre seu transcurso. De maneira análoga, seria preciso que a filosofia não fosse reduzida a categorias, mas em certo sentido, primeiro compusesse a si mesma. No curso de sua progressão, ela precisa se renovar incessantemente, a partir de sua própria força do mesmo modo que a partir do atrito com aquilo com que se mede; é aquilo que se passa nela que decide, não uma tese ou proposição; o tecido, não o curso de via única dedutivo ou indutivo do pensamento. Por isso, a filosofia é essencialmente não-relatável. (ADORNO, 2009, p.36).

A crítica adorniana revela sua intensidade ao expor que a primazia do objeto precisa ser respeitada pela linguagem que o exprime e que, no instante da sua expressividade, necessita se relacionar com o impulso mimético, apresentando uma

nova possibilidade ao que concerne à relação epistêmica entre sujeito e objeto. Tal relação só será factível no âmbito da racionalidade estética que orientará a atividade filosófica. É importante grifar que Adorno não pretende estetizar⁹³ a filosofia. Neste sentido, a racionalidade estética fornece à filosofia a possibilidade de o sujeito não dominar o objeto na relação epistemológica.

Para Adorno, a filosofia não deve ser compreendida como uma prática fixa, mas que se metamorfoseia segundo as condições sociais e históricas na qual reside. Para o filósofo, em uma sociedade definida pela falsidade da totalidade, concerne ao pensamento filosófico a denúncia desta inverdade, ou seja, pela dialética negativa que só é possível pelo elemento mimético, contido na racionalidade estética, que vislumbra, no interior da sociedade administrada, uma outra relação que não seja a dominação, uma racionalidade possível.

Desse modo, essas asserções possibilitam afirmar que não só a arte precisa da filosofia enquanto crítica, mas como a própria filosofia precisa da arte naquilo que se refere à sua racionalidade estética. Essa relação é mútua no pensamento de Adorno; por isso, a afirmação de que a experiência estética é também uma experiência filosófica. Portanto ao professor/a que almeje estabelecer esta relação ele/a precisa repensar constantemente a sua postura frente à sua formação intelectual e sobre a própria filosofia, porque é ele/a que será o/a mediador(a) nesta relação de conhecimentos, tendo, como mote, que educar e formar não é:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que descartada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003a, 141-142, grifo do autor).

⁹³Segundo Wiggershaus (2002, p.682) “Em Adorno, não se poderia tratar de estetizar a própria teoria. Se a arte era o refúgio do mimetismo, por seu lado a ‘teoria’ era a cidadela do conhecimento conceitual. A cabeça da emancipação dos homens é a filosofia, o coração é o proletariado, havia dito Marx. Além disso, a realização da filosofia e a *Aufhebung* do proletariado só seriam possíveis a partir do interior. A filosofia e a arte também só poderiam tornar-se supérfluas – se isso fosse possível alguma vez –, em comum: em uma sociedade libertada. Aliás, elas eram aliadas, defensoras, mantendo dorso contra dorso de uma união da mimese com a razão, da *Aufklärung*; ambas em certos pontos ameaçadas; ambas preocupadas em abalar modos instalados de percepção e comportamento; ambas visando manter viva a admiração ou mesmo despertá-la.”

Assim o sujeito só pode pensar em autonomia, quando a educação e a formação forem pensadas como processos que se mesclam e se articulam, visto que a educação escolar tem um papel preponderante de cultivar a *Bilgung* como potencial crítico que valoriza os conhecimentos espirituais, buscando combater a cultura vigente ou o conceito burguês de cultura que não só desqualifica o trabalhador, mas o priva, de certa maneira, de se apropriar dela, oferecendo-lhe apenas entretenimento para entorpecê-lo. Somente quem pensa de maneira crítica pode opor resistência à sociedade administrada e não sucumbir a ela.

Por fim, ao compreendermos quais são os pressupostos necessários para que a experiência estética seja formativa, apresentaremos um exercício prático.

6.3 A POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA LITERATURA

Neste tópico apresentaremos uma interlocução entre a filosofia e a literatura no âmbito da experiência estética; a obra literária utilizada para conduzir o exercício da reflexão crítica é *Companhia* de Samuel Beckett.

A escolha da obra se deu por ser um texto de um autor de grande importância para o modernismo e para a literatura mundial, permitindo uma experiência estética efetiva, sendo sua leitura instigante e, ao mesmo tempo, breve (o que não significa fácil), que possibilita usá-lo nas aulas da disciplina de Filosofia (em algumas instituições, elas são duas aulas semanais); e, sobretudo, porque pode ser um autor que não tenha espaço nas aulas de literatura.

Já a respeito do texto escolhido, é importante ressaltar que muitos elementos, situações, pessoas ou lugares que aparecem nele podem ser encontrados na vida de Beckett, tido por vezes, como uma autobiografia. Mas Gonçalves (2014) destaca que ler este texto como uma biografia, retiraria dele suas características fundamentais – a mente criadora e a questão da imaginação – as suas menções autobiográficas não são maiores que a sua literatura.

Companhia é o último texto de Samuel Beckett. O autor ficou conhecido pelas peças *Esperando Godot* e *Fim de Jogo*. Segundo Merçon (2012), este texto ora se apresenta como um drama, ora como um romance ou ainda uma autobiografia, portanto se caracteriza por uma constituição híbrida. E foi construído em uma atmosfera de incertezas.

Redigido em 1979, *Companhia* é uma narrativa instituída no limiar da enunciação e da imaginação por uma personagem sozinha que, na escuridão, imagina companhia. Sua trama sucede no espaço mental de seu protagonista, estabelecendo um ambiente de incertezas que flutua entre a memória e a razão. O início do texto sintetiza o que será lido na prossecução, e a exposição desse cenário se dará por meio das expressões da voz e nas observações do narrador⁹⁴. Antes de adentrarmos na análise do texto, é importante trazer à baila algumas considerações sobre o seu autor.

6.3.1 Samuel Beckett e a narrativa contemporânea

O texto *Companhia* foi redigido por Samuel Beckett, que é tido como um dos escritores mais influentes do século XX e considerado como um dos primeiros pós-modernistas. Foi um autor de textos literários, peças de teatro, de televisão e de rádio. Em 1965 escreveu o roteiro de *Film*, que teve a direção de Alan Schneider, e também foi diretor de alguns de seus trabalhos – como *Esperando Godot* no *Schiller Theatre* em Berlim –, além de fazer traduções (que lhe gerou renda em grande parte da sua vida na França) e autotraduções, uma vez que o escritor era de origem irlandesa. Foi professor de francês e inglês no *Campbell College*, em Belfast, Irlanda do Norte e no *Trinity College* em Dublin. Em 1937, após várias passagens pela França, fixa residência em Paris, passando a escrever também em francês⁹⁵. Com a eclosão da Segunda Guerra, e com a França ocupada, integra-se ao movimento de Resistência Francesa. É importante sublinhar que o autor foi ganhador do prêmio Nobel de literatura no ano de 1969 e que suas obras foram traduzidas em mais de trinta idiomas.

⁹⁴Segundo Gonçalves (2014, p.64), “Essa capacidade de síntese é uma característica da prosa final de Beckett”.

⁹⁵“Beckett opta por escrever desde o fim da Segunda Guerra ora em inglês, ora em francês, língua que não é a sua e para a qual será eternamente estrangeiro, ainda que a domine como poucos. [...]. Beckett pertence, portanto, simultaneamente a duas tradições literárias riquíssimas: a anglo-irlandesa e a francesa. Na primeira, seu aparecimento pode ser descrito grosseiramente como uma reação ao talento malabarístico de Joyce. Já, na França, o irlandês foi inicialmente confundido com os existencialistas. Mas, se Beckett e o existencialismo partem de uma constatação comum (a de que o mundo administrado, nossa realidade, é totalitária e desprovida de significado a ponto de enfraquecer os modos de reação subjetivos possíveis), ao contrário de autores como Sartre e Camus, o autor de *Molloy* não cai nas “visões de mundo” articuladas quase discursivamente, emprestadas artificialmente, como falas, às personagens.” (ANDRADE, 2001, p.32).

Segundo Souza (2014a), apesar de o teatro de Beckett ser comumente mais conhecido que sua prosa, seus textos ficcionais encontram-se na mesma altura de importância que sua dramaturgia. Andrade (2001, p.28) ressalta que o rótulo de absurdo nas obras de Beckett se dá com a tradição humanista, nutrida pela corrente existencialista de influência sartreana e/ou heideggeriana e acabaram por subsumir a importância de sua literatura, “fazendo de suas obras ilustrações alegóricas de uma condição universal atemporal e transitória” que desconsidera outras possibilidades nas obras beckettianas. Neste sentido, Adorno (2006, p.176) sublinha que só é possível falar em absurdo nas peças de Beckett,

não pela ausência de todo e qualquer sentido – seriam, então, irrelevantes –, mas porque põem o sentido em questão. Desenrolam a sua história. Assim como sua obra é dominada pela obsessão de um nada positivo, assim também o é pela obsessão de uma absurdidade por assim dizer merecida, sem que no entanto esta possa ser reclamada como sentido positivo. Contudo, a emancipação das obras de arte relativamente ao seu sentido torna-se esteticamente rica de sentido logo que se realiza no material estético: precisamente porque o sentido estético não se confunde imediatamente com o sentido teológico.

Desse modo, tentar limitar Beckett à categoria do absurdo seria um reducionismo incivil porque, para Adorno, o irlandês não recai em visões de mundo prontas e acabadas, mesmo que o autor não apresente de maneira direta assuntos políticos, ou que demonstre desinteresse por eles. Para o filósofo, o escritor consegue elaborar uma crítica social muito mais radical que a de muitos pensadores engajados, pois não se encontra nenhuma ideologia por trás de seus escritos, somente a denúncia de um mundo danificado.

Segundo Andrade (2001, p.23), como o escritor escreveu e viveu profusamente durante um período extenso, o seu trabalho teve diversas interpretações e tendências, “há leituras beckettianas imanentes, estilísticas, filosóficas, estruturalistas, desconstrucionistas, psicanalíticas, de qualidade e interesse diversos, e o estudioso de sua obra deve, necessariamente, conhecer e filtrar” para não cair no canto da sereia: De “uma crítica que sucumbe ao convite implícito da obra: torna-se veículo, estação repetidora das vozes [...]”. O desafio que se impõe é o de buscar possibilidade de uma leitura própria. Neste sentido, Andrade (2001) adverte ser preciso desvencilhar-se dos comentários pretensiosamente

neutros mascarados de um quase fanatismo que acabam por incorrer na exegese do texto, não possibilitando uma apropriação pessoal e uma experiência estética.

Ao ler e compreender Beckett, rotulando-o dentro de algumas das vertentes colocadas anteriormente corre-se o risco de perder muito da riqueza de possibilidades que seus textos podem oferecer, direcionando para uma leitura alegórica, castrando a leitura própria. Neste âmbito, uma das leituras mais problemática pode ser aquela que busca a visão filosófica do autor que visa metamorfosear Beckett em um duplo de filósofo ou que almeja vinculá-lo a leituras de diversas tendências filosóficas variadas, que vão desde os pré-socráticos até Wittgenstein, que tendem a desvalorizar o caráter estético de suas obras.

Em texto merecidamente célebre dos anos 60, Adorno dedicou-se a uma interpretação de *Fin de Partie* que parece seguir a divisa beckettiana de perto, investigando as questões de ordem técnico-estética e filosófica em articulação estreita com seu conteúdo representacional e histórico, aparentemente superando o impasse, ou recolocando-o do modo mais agudo e claro possível, sem violentá-lo. Ainda que se ocupe do teatro de Beckett, trata de uma peça de caráter fundamentalmente narrativo, que sugere diretrizes para a interpretação também da obra ficcional, especialmente da trilogia do pós-guerra, *Molloy*, *Malone Morre* e *O Inominável*, na sequência do período entre 1946 e 1951, composta de excepcional explosão criativa, que resultou na renovação pessoal do teatro e narrativa tradicionais. (ANDRADE, 2001, p. 29-30).

Percebe-se que a leitura adorniana não busca rotular nem tampouco enquadrar a obra de Beckett a um sistema filosófico, mas sim intenta compreendê-la a partir da própria disposição estética do texto por meio de reflexões estéticas-filosóficas. Adorno buscou os parâmetros para estabelecer sua crítica na própria obra beckettiana e não em elementos externos a ela. Concentrou-se nas personagens e nos conflitos entre elas; destarte que o filósofo deixou para segundo plano “as referências históricas ou filosóficas exteriores à peça, para insistir na historicidade do material empregado em sua produção.” (GATTI, 2014, p.578). Assim, ele estava considerando “à articulação interna do drama sua interpretação se aproximou do exame mais concreto e filológico da materialidade da obra. Esta deveria responder pelas questões últimas, e não o contrário.” (GATTI, 2014, p.578-579).

Em sua *Estética*⁹⁶, Adorno alude para a questão de que Beckett consegue definir o sujeito/personagem antes pela sua negação. Para o filósofo, o autor irlandês consegue não só reproduzir, mas reflete o mundo mutilado denunciando a falta de sentido para o sujeito na realidade na qual se encontra, ou seja, o da sociedade administrada. Adorno questiona se depois da Segunda Guerra ainda seria possível produzir arte, pois para o filósofo, tudo foi arrasado, incluindo a cultura, e mesmo assim, a humanidade prossegue sobre os destroços que destruiu a própria consciência (PUCCI, 2006). Beckett não faz alusões diretas àqueles acontecimentos, mas é possível percebê-los nos seus textos, por se tratarem de personagens solitárias que se encontram em um mundo danificado. Neste contexto, para Adorno, a arte seria um domínio capaz de propiciar refúgio e também de denunciar a realidade, e que, para o filósofo, Beckett, consegue de alguma maneira, sintetizar essas conjunções.

A relação entre a arte e a filosofia aparece em Beckett devido a “uma tendência do romance moderno a incorporar a reflexão a respeito do processo narrativo e contestar a pretensa autonomia do universo ficcional visada pelo realismo burguês” (GATTI, 2016, p.93) e não deve ser tomada como um processo de indistinção entre ambas.

No que se refere aos temas, Samuel Beckett é fiel aos seus, como a solidão humana, a miséria e o fracasso. Mas, já no que concerne às questões de gêneros é totalmente infiel, pois levou a “limites expressivos o teatro e a prosa [...]” (ANDRADE, 2001, p. 41). Assim “é certo que, depois de Beckett, o teatro mudou no mundo todo. Ele revelou possibilidades, ainda não exploradas no meio, sobretudo no que tange ao poder dramático da inação, do silêncio e da espera.” (MACDONALD, 2017, p.136). O irlandês era meticoloso, pois reescrevia seus trabalhos “até encontrar a cadência e o efeito que precisava”. (MACDONALD, 2017, p.146). Destarte que “a ficção de Beckett institui uma nova ordem de realismo que reconstrói na linguagem a falência do sujeito burguês, a dissolução dos indivíduos como sedes de reflexão, perdidos num mundo coisificado.” (ANDRADE, 2001, p.30). Neste âmbito, Adorno vê em Beckett o reflexo do mundo reduzido à mera coisa, como também a forma como lida com a sua imaginação, buscando reelaborá-lo,

⁹⁶ É importante sublinhar o fato de que a *Teoria Estética*, de Adorno, segundo Kothe (1978), deveria ser dedicada a Samuel Beckett, fato que não se concretizou devido à morte do filósofo.

na forma conferida ao (in)significante, denunciando a privação de sentido do sujeito e da realidade. As particularidades da sintaxe e do estilo beckettiano resumem a este paradoxo: num mundo privado de sentido imanente, a partir de um sujeito esvaziado da capacidade reflexiva, é preciso elaborar formas significativas, ao mesmo tempo denúncia e cópia deste estado de coisas. (ANDRADE, 2001, p.30-31).

Nesse sentido, como adverte Adorno, é imprescindível que o artista reconheça sempre que em sua criação está contida, em certa medida, a racionalidade de seu próprio tempo e transpô-la só é possível dentro de seu processo criativo, ou seja, não apenas apresentar ou discorrer sobre algo, mas sim de como apresentar este algo; deste modo, segundo o filósofo, Beckett faz a arte explodir por dentro. (ADORNO, 1973).

Beckett conseguia capturar com intensidade as crises intelectual e cultural da modernidade tardia, pois explorava os limites da possibilidade da comunicação em todos os meios em que trabalhava introduzindo “um outro espaço-tempo no domínio tecnológico, que desloca o nosso olhar e questiona o seu poder de representação da realidade.” (BORGES, 2009, p.19). O escritor coloca em questão o eu, a certeza e ao mesmo tempo a incerteza de si mesmo, a razão é posta à prova. As suas obras dispensam as interpretações tradicionais, a linguagem de Beckett é limitada a quase nada.

6.3.2 Companhia: a aporia do dito e do não dito como estética da resistência

A narrativa relata a circunstância de uma pessoa deitada de costas no escuro e que escuta uma voz a lhe contar seu passado hipotético; além desta pessoa, de quem a identidade não é declarada até a metade do texto: Que “o ouvinte se chame H. Aspirado. Hagá. Você Hagá está deitado de costas no escuro. E que saiba seu nome.” (BECKETT, 2012, p.43). No entanto, logo na sequência, sua identidade lhe é retirada: “Não. Então que não se chame H. Que seja outra vez como era. O ouvinte. Inominável.” (BECKETT, 2012, p.43). Há também uma voz, e parece ainda existir outra presença identificada “pela pressão nas partes traseiras e pela mudança do escuro quando ele fecha os olhos e de novo quando os abre de novo” (BECKETT, 2012, p.27). Esta figura, mesmo que incerta, desaparece já no início, e ainda temos o criador que aparenta fabular tudo em busca por companhia e

que também logo desaparece, para reaparecer bem mais à frente no texto, na ocasião em que o narrador passa a relatar um movimento de rastejamento.

Sobre a voz, não é possível de imediato conhecer o seu destinatário, se é a pessoa deitada no escuro ou ainda uma outra, que aparenta estar ao seu lado. Assim é presumível pensar que existem quatro actantes na narrativa: A voz, que lhe “conta de um passado [...]” (BECKETT, 2012, p.27); o ouvinte, há “alguém deitado de costas” (BECKETT, 2012, p.27); um intruso, “talvez ouvindo uma comunicação não destinada a ele?” (BECKETT, 2012, p.28); e, o criador/fabulador do qual parece partilhar da mesma situação do ouvinte: O “criador rastejante rastejando no mesmo escuro criado que a sua criatura criar enquanto rasteja?” (BECKETT, 2012, p.56). Este último, também parece se manter, na maior parte do tempo deitado de costas no escuro, escutando uma voz que parece falar com ele, subsistindo em um silêncio absoluto, ficando quase que totalmente inerte, responde apenas a alguns estímulos da voz em letargia. Ademais, pode-se acrescentar ainda o narrador : “Você viu a luz em tal e tal dia [...]” (BECKETT, 2012, p.28) que, segundo Merçon (2012), pode ser o sujeito deitado no escuro; portanto ele poderia ser o sujeito-narratário, dúvida que perpassa por todo o texto, que permite que cada leitor possa chegar a uma resposta diferente.

No início, o narrador proporciona ao leitor algumas indicações a respeito da assimilação das personagens presentes: “O uso da segunda pessoa marca a voz. O da terceira aquele outro pustulento. Se ele pudesse falar para e de quem a voz fala haveria uma primeira. Mas ele não pode. Ele não vai. Você não pode. Você não vai.” (BECKETT, 2012, p.28). Deste modo, pode-se afirmar que há uma conexão direta entre a segunda e a terceira pessoa, em oposição à primeira, assim:

Ao contrário da primeira pessoa, terceira e segunda pessoas não estão interditas. Mas, mesmo estando mais próximas uma da outra do que faz pensar as reflexões da teoria da enunciação (que separa, de um lado, “eu/tu”, actantes do discurso, e de outro, o “ele”, actante do narrado), elas nunca serão intercambiáveis em *Companhia*. (MERÇON, 2012, p.29).

A voz busca associar-se à segunda e à terceira pessoa, dado que almeja fazer do seu ouvinte, o seu narratário. Segundo Merçon (2012, p.30), “a voz é marcada por essa tentativa de continuidade entre tais pessoas gramaticais” ao se remeter sempre em segunda pessoa ao sujeito, provocando supostas memórias de seu passado, a sua incumbência é fazer com que ele se recorde do que foi narrado.

Existe um forte vínculo entre a voz e a memória que, no entanto, logo se frustra, porque a pessoa deitada de costas nunca se opõe a ela: “O ouvinte não poderia ser melhorado? Tornar-se mais propenso a companhia se não diretamente humano. [...]. Uma tentativa de reflexão pelo menos. De recordação. De discurso até. Volição de algum tipo débil que seja” (BECKETT, 2012, p.40); ou, ainda, em outra passagem:

A voz poderia ser melhorada? Ficar mais propensa a companhia. Digamos mudando o agora por algum tempo passado embora nenhum tempo verbal no escuro nessa mente sombria. Tudo de uma vez acabado e em andamento e por vir. [...]. Fazer com que o ouvinte tenha um passado e o reconheça. Você nasceu numa Sexta-Feira Santa depois de um longo trabalho de parto. Sim eu me lembro. O sol acabara de se pôr atrás dos lariços. Sim eu me lembro. [...]. (BECKETT, 2012, p.44).

Existe uma situação *sui generis* que aparece já no primeiro parágrafo, quando o narrador parece conceber o terceiro actante que se encontraria “num outro escuro ou no mesmo um outro imaginando tudo por companhia” (BECKETT, 2012, p.27), levando a questionar se o narrador não seria o próprio inventor da voz, assim como da pessoa que se encontra deitado no escuro.

Neste ínterim, as faculdades racionais do sujeito deitado de costas no escuro são colocadas à prova, porque “só uma pequena parte do que é dito pode ser verificada. Como por exemplo quando ele ouve, Você está deitado de costas no escuro. Então ele deve reconhecer a verdade do que é dito.” (BECKETT, 2012, p.27). Com quase nenhuma lucidez ele busca por companhia, mesmo que seja da voz, mesmo que ela sozinha não seja suficiente, ela é um complemento indispensável, pois “nem que fosse apenas para ascender em sua mente o estado de vaga incerteza e embaraço [...]. mas companhia à parte esse efeito é claramente necessário.” (BECKETT, 2012, p.29). Se não o fosse, qual seria sua serventia? Para incomodar alguém que deseja o silêncio ou para falar com outra pessoa?

A voz que não cessa de início, parece estar à procura de um receptor para poder transmitir determinados valores, neste ponto, o narrador busca persuadir seu ouvinte, que precisa retomar sua razão para não se deixar levar pelas incertezas: Para “alguém deitado de costas no escuro uma voz conta de um passado. Com alusões ocasionais a um presente e mais raramente a um futuro como por exemplo, Você acabará com está agora.” (BECKETT, 2012, p. 27). O passado parece corresponder a estes valores que se apresentam como “metáfora que substitui os momentos que se pretendem corresponder à história desse sujeito. É como se o seu

objetivo fosse preencher de conteúdo esse sujeito” (MERÇON, 2012, p.28-29), ainda que ele estivesse condenado a terminar como se encontra agora, sozinho.

Contudo o fator manipulatório reside nos valores que a voz busca emitir sobre o seu passado:

Um garotinho você sai das lojas Connolly segurando a mão de sua mãe. [...]. Vocês abrem caminho em silêncio de mãos dadas através do ar parado e quente de verão. [...] Ao olhar para o céu azul e depois para o rosto de sua mãe você quebra o silêncio perguntando se ele não está na realidade muito mais distante do que parece. O céu quer dizer. O céu azul. Ao não receber nenhuma resposta você refaz mentalmente a sua pergunta e uns cem passos mais tarde olha para o rosto dela outra vez e pergunta se ele não parece muito menos distante do que está na realidade. Por alguma razão que você nunca conseguiu sondar essa pergunta deve tê-la irritado excessivamente. Pois ela sacudiu sua mãozinha pra lá e deu uma resposta cortante que você nunca esqueceu. (BECKETT, 2012, p.29).

Além da reação ríspida de sua mãe, há uma alusão ao nascimento da personagem em uma Sexta-Feira Santa. Durante o trabalho de parto, seu pai não gostava de ficar presente e resolve sair de casa para uma caminhada nas montanhas. A voz também traz as memórias de pai e filho, de quando o garotinho vai aprender a nadar, sob o alto de um trampolim olha para o “amável e confiável rosto” do pai que grita: “Seja um menino corajoso” (BECKETT, 2012, p.34), mas o medo que o garotinho tem de pular parece marcá-lo profundamente.

Em outra passagem, a voz destaca que o garotinho almeja ser útil e deseja fazer uma boa ação:

Uma velha mendiga está remexendo no portão de um jardim. Meio cega. Você conhece bem o lugar. Surda como uma porta e sem seu juízo perfeito a dona da casa é íntima de sua mãe. Uma vez ela teve certeza de que poderia voar pelos ares. Então um dia se jogou de uma janela do primeiro andar. A caminho de casa do jardim da infância na sua bicicletinha você vê a pobre mendiga tentando entrar. Você desce e abre o portão para ela. Ela o abençoa. Quais foram as suas palavras? Deus lhe pague senhorzinho. Umas palavras assim. Deus o proteja senhorzinho. (BECKETT, 2012, p.33).

Em outra passagem, a voz narra ao sujeito que quando garotinho, com a mesma boa intenção, resolve retirar um ouriço de seu habitat, achando que iria protegê-lo do frio, dando a ele um lar aconchegante. Mesmo assim, o animal morre, frustrando o garotinho que se sente culpado e responsável:

Você tem pena de um ouriço-cacheiro no frio lá fora e o coloca numa velha caixa de chapéu com algumas minhocas. Essa caixa com o ouriço dentro você põe então num viveiro de coelhos abandonado calçando a porta para que a pobre criatura vá e venha á vontade. Para ir em busca de alimento e tendo comido recobrar o calor e a segurança de sua caixa no viveiro. Então lá está o ouriço em sua caixa no viveiro com minhocas bastante para provê-lo. Uma última olhada para se certificar de que tudo está como deveria antes de se mandar à procura de outra coisa com que passar o tempo já pesando em suas mãos naquela tenra idade. O entusiasmo com o seu belo feito demora mais que de costume para esfriar e perder o brilho. Você se entusiasmava de pronto naqueles dias mas raramente por muito tempo. [...]. Agora na manhã seguinte não só o entusiasmo se extinguiu mas uma grande inquietação tinha tomado o seu lugar. Uma suspeita de que tudo não fora como deveria ter sido. Que em vez de ter feito o que fez teria sido melhor deixar o bem em paz e o ouriço-cacheiro seguir seu caminho. Dias se não semanas se passaram antes que você conseguisse se convencer a voltar ao viveiro. Você nunca esqueceu o que encontrou então. Você está deitado de costas no escuro e nunca esqueceu o que encontrou então. A papa. O fedor. (BECKETT, 2012, p.40-42).

A passagem anterior é expressiva, pois se trata de uma experiência ruim para o garotinho que nunca esqueceu tal feito, a intenção de fazer uma boa ação se frustra, o tom da voz parece ser de melancolia, sublinhando que o tempo já pesava sobre ele. Apesar de aparecer no texto um maior número de menções à infância, também há passagens referidas à sua juventude e velhice, levando o leitor a suspeitar que o sujeito deitado de costas no escuro não seja mais um jovem.

A voz que pretende manipular seu ouvinte busca também constituir com ele um vínculo, mas o breu impossibilita que este seja completo, seria possível que a voz possa ao menos guiá-lo. Assim a escuridão se coloca como uma descontinuidade na narrativa, “no escuro incomensurável. Sem contornos” (BECKETT, 2012, p.43), ou ainda, no “escuro sem termo” (BECKETT, 2012, p.54), tornando-se um empecilho que impede ao ouvinte de discernir e se reconhecer não “apenas como destinatário da voz, mas também como protagonista dos fatos que ela narra.” (MERÇON, 2012, p.31). Deste modo, a escuridão parece colaborar, para que este sujeito continue ocluso em si mesmo, em um estado de perpétua solidão que aparenta ser irremissível, pois é como se ela estivesse sempre lá.

Não só a escuridão colabora para a solidão deste homem deitado no escuro, mas também o silêncio que pode ser percebido quando “a voz e o fraco som de sua respiração não há som. Isso ele pode dizer pelo fraco som de sua respiração.” (BECKETT, 2012, p.28). Nota-se que o silêncio parece preencher todo o ambiente, tornando-se profundo assim como o breu, que só se dizima quando ele respira lentamente.

A partir daí surge novamente a questão da sanidade da personagem:

Se a voz não está falando com ele deve estar falando com um outro. Assim com o tanto de razão que resta ele raciocina. Para um outro daquele outro. Ou dele. Ou de um outro ainda. Para um outro daquele outro ou dele ou de um outro ainda. Para alguém deitado de costas no escuro em todo caso. De alguém deitado de costas no escuro se o mesmo ou um outro. Assim com o tanto de razão que resta ele raciocina e raciocina mal. (BECKETT, 2012, p.30).

Segundo Merçon (2012, p.33), a voz do narrador em terceira pessoa, propõe hipóteses que o leitor não consegue se certificar se são questões do próprio narrador ou de outra esfera que intervém na narração, colocando uma suposta existência de outras personagens, que poderiam partilhar com o ouvinte do mesmo escuro, comportando-se então “como um antisujeito instaurador da descontinuidade na narração”, colocando incerteza a respeito da situação, limitando tanto o campo de visão quanto o conhecimento do leitor de quem são a voz e o ouvinte, ou, ainda, se ambos são os mesmos, levando o leitor a se confundir no decorrer do texto.

Existe também em *Companhia* uma dificuldade em estabelecer um lugar simbólico “no escuro incomensurável, Sem contornos” (BECKETT, 2012, p.43), onde não é possível escutar sem algum a não ser o da voz e da respiração lenta do sujeito que ali se encontra, sem saber se é noite ou dia. Que escuro seria este? O de uma casa, um hospital ou de um quarto?

Por vezes, durante o tempo em que fala, a voz parece iluminar o escuro:

Pela voz uma luz fraca é emitida. A escuridão clareia enquanto soa. Aprofunda-se enquanto refluí. Clareia com o refluxo até o fraco total. É completa outra vez quando ela cessa. Você está deitado de costas no escuro. Estivessem os olhos abertos então teria notado a mudança. (BECKETT, 2012, p.34-35).

Pode-se pensar que essa luz fraca seriam suas memórias, ou até mesmo a companhia que tanto busca para acalantar a escuridão em que se encontra. O escuro não proporciona que o sujeito reconheça o lugar e nem a si mesmo, pois a voz que fala não permite que se veja a sua expressão. Deste modo, a escuridão parece variar, conforme ele abre e fecha seus olhos; ao que tudo indica, a escuridão não é um fator que se encontra somente fora, mas também está dentro da própria personagem, que não consegue perceber o que sente, o que pensa ou o que está

em sua mente, e se o que a voz fala é de fato suas recordações, pois muito pouco do que é dito pode ser averiguado.

Na esfera da escuridão, o olho não consegue realizar a transição do mundo ao reconhecimento, apenas o tato pode lhe fornecer indícios, só as “pálpebras se movem. Quando para alívio do escuro de fora e de dentro elas se fecham e se abrem respectivamente. Quanto a outros movimentozinhos localizados [...]” (BECKETT, 2012, p.51). Não obstante, a escuridão não parece se opor à claridade, pois tudo está à mercê da imaginação, em *Companhia* a luz “passa a ser uma substância que o enunciador beckettiano articula em sua dimensão profunda, numa região onde a fantasia manipula cifras tensivas que a linguagem verbal se esforça para nomear.” (MERÇON, 2012, p.55). Talvez, daí a necessidade da variação da escuridão quando a voz fala ou se cala, pode-se constatar que não há extinção total da escuridão, ora escuridão, ora penumbra que logo reestabelece o breu.

Assim, como no processo da escuridão, há a atividade imaginativa do ouvinte que é exposto, ainda que sua “mente nunca ativa em tempo algum está agora menos ainda do que sempre foi. Esse é o tipo de asserção que ele não questiona” (BECKETT, 2012, p.28), pois a razão do ouvinte parece estar em declínio. Em outra passagem, quando a voz alude que seu ouvinte raciocina mal, e que para ter companhia ele precisa “exibir uma certa atividade mental. Mas não precisa ser de um alto teor” (BECKETT, 2012, p.30). Neste ponto é possível afirmar que o ouvinte precisa ter um pouco de discernimento, mas não muito, pois senão o vínculo entre a voz e o homem deitado de costas no escuro será rompido.

O ouvinte em busca de companhia minimiza qualquer provável atitude, para que não se corra o risco de não mais ouvir a voz:

Uma voz fraca na altura máxima. Ela reflui devagar até ficar quase inaudível. Então volta devagar para o seu máximo fraco. A cada refluxo lento a esperança desponta lentamente de que ela esteja morrendo. Ele deve saber que ela fluirá outra vez. E entretanto a cada refluxo lento a esperança desponta lentamente de que ela esteja morrendo. (BECKETT, 2012, p.33).

A oscilação da voz representa que o menos é mais, e ao mesmo tempo que ela pode vir a morrer, mas, o sujeito deve saber que ela voltará, o que nos leva a questionar se a voz seria uma projeção mental separada do enunciador, que vai se conservar, enquanto “esse enunciador sobreviver, uma vez que é ela que, observa à

distância, suscita nele as metaformulações como essa, entre outras, que advertem que a proximidade do limite o inaudível é uma ameaça de que ‘esteja morrendo.’” (MERÇON, 2012, p.59). Se a voz é fruto de sua imaginação, é provável que seja ele quem esteja morrendo, pois “uma voz chega a alguém no escuro. Imaginar⁹⁷.” (BECKETT, 2012, p.27).

Segundo Gonçalves (2014, p.139), no penúltimo parágrafo de *Companhia*

imediatamente anterior ao “sozinho” isolado que encerra a obra apresenta um desfecho sugerindo uma conexão entre o ouvinte, o criador/escritor e até mesmo o leitor. É o momento no qual essas figuras parecem se unir e terminamos com “E você como sempre esteve. Sozinho”.

Desse modo, após apresentar algumas parcelas da vida do homem deitado de costas no escuro, a voz parece se manifestar pela última vez para destacar a sua situação atual: Que é, sozinho, deitado de costas no escuro, a mesma postura desde o início.

O fim do texto está no seu começo, quando a voz diz: Você terminará com se encontra agora. (BECKETT, 2012). Isto leva à suposição de que ficará sozinho. O

⁹⁷A respeito da tradução do “Imaginar” é importante sublinhar que algumas outras traduções o fazem como “Imagine” (como a de Elsa Martins para a Editora Francisco Alves em 1982). A respeito da opção do uso de “Imaginar”, a tradutora do texto utilizado nesta tese sublinha que: “Como considerações mais prosaicas estão sempre presentes durante o processo de tradução, convém comentar duas questões bastante específicas que tiveram peso na versão das primeiras palavras de *Companhia*. Optei por “Imaginar”, levando em conta que, em português, tanto o imperativo de segunda pessoa (“imagina”) como o de terceira (“imagine”), usado para “você”, são empregados coloquialmente de maneira irônica, como se aquilo a que se referem fosse uma mentira ou conversa fiada, como na frase: “Imagina (ou imagine) se dá pra acreditar nisso!”. A outra questão é que o mesmo “imagina” (ou “imagine”), em alguns lugares do Brasil, funciona como equivalente a um “de nada” ou “disponha”, quando se agradece a alguém. Os ecos desses empregos coloquiais não seriam bem-vindos. O primeiro porque romperia o pacto que se tenta estabelecer no início do texto com o leitor, e, apesar de Beckett acolher bem a ironia implícita nessa expressão (“Imagine!”), seria introduzida uma conotação alheia à composição. O segundo, por despertar associações ainda mais distantes do teor da narrativa que começa a tomar forma. Resumindo a ampliação de possibilidades dada pelo infinitivo “Imaginar”, também usado como imperativo em nossa língua, vale dizer que a realidade em *Companhia* é, desde a primeira linha, uma realidade explicitamente imaginada (“Uma voz chega a alguém no escuro. Imaginar.”). Portanto, a sua “verdadeira natureza” é o seu modo de apresentação. Na escolha da voz narrativa de *Companhia*, o “eu” é interdito, porque o ouvinte não se convence a integrar-se nessa primeira pessoa gramatical. A voz que soa para ele parece originar-se fora desse sujeito sem “eu”, a quem ela se dirige na segunda pessoa, “você”. Outro desdobramento dessa recusa do “eu” materializa-se na presença de um “ele”, o “outro pustulento”, o “criador”, aquele que imagina o “você” para ter companhia. Logo, a voz que surge no texto é composta pela voz do criador, que se utiliza do pronome “ele” para referir-se a si mesmo, e pela voz que chega ao ouvinte e usa o “você” para indicá-lo. É preciso mencionar ainda que o “você” pode muitas vezes referir-se também ao leitor, incluindo-o entre as pessoas do texto. O grau de indeterminação de elementos tão essenciais da narrativa como os que indicam quem fala e quem ouve é fundamental neste texto. Manter uma abertura em relação à pessoa para quem o imperativo de imaginar se dirige também é.” (SOUZA, 2014b, p.90-91).

texto está marcado por certa indeterminação da personagem do espaço-tempo e das situações que ocorrem. Tudo indica ser um esforço imaginativo da personagem solitária em busca de companhia e que seria um ato de sua razão/consciência, ainda que lhe reste pouca para amenizar a sua solidão.

Até finalmente ouvir como as palavras estão chegando ao fim. Com cada palavra inane um pouco mais perto da última. E como a fábula também. A fábula de alguém com você no escuro. A fábula de alguém fabulando de alguém com você no escuro. E como melhor no fim trabalho pedido e silêncio. E você como você sempre esteve. Sozinho. (BECKETT, 2012, p.63).

O sujeito, sem voz a buscar na voz algo que o sustente, a necessidade de companhia é o que o move, o que faz com que resista, trazendo-lhe resquícios de esperança. Isto pode ser averiguado quando ele,

rasteja e cai. Se deita. Se deita no escuro de olhos fechados descansando do rastejamento. Se recuperando. Fisicamente e da decepção de ter rastejado de novo em vão. Talvez dizendo a si mesmo, Por que rastejar afinal? Por que não apenas se deitar no escuro de olhos fechados e desistir? Desistir de tudo. Acabar com tudo. Com rastejamentos estéreis e fingimentos desconfortáveis. Mas se às vezes tão desanimado raramente por muito tempo. Pois pouco a pouco enquanto está deitado a ânsia por companhia se reaviva. Na qual escapar da sua própria. A necessidade de ouvir aquela voz de novo. Que seja apenas a dizer de novo, Você está deitado de costas no escuro. (BECKETT, 2012, p.57-58).

Percebe-se que o sujeito resiste e não se entrega, tudo em busca de companhia. A voz põe em interrogação a própria percepção de mundo deste homem deitado de costas no escuro por meio de sua audição e de seu tato quando ele rasteja, sendo que a consciência de sua real situação se dá pela escuridão e pela sensação de pressão na parte traseira de seu corpo.

Nas últimas linhas do texto beckettiano, fica perceptível a necessidade da personagem em criar um mundo próprio no qual sobreviva, mesmo que este esteja repleto de medo. Mesmo que a ele não reste nenhuma esperança, o homem deitado de costas no escuro persiste, este sujeito não tem ilusões, mas incertezas, as suas dúvidas fazem com que ele não perca totalmente a consciência, por isso que o sujeito não sucumbe e não nega totalmente a sua realidade ao buscar respostas dentro de si e não fora. Mesmo que o texto esteja marcado de certa falta de sentido,

para uma mente atenta terminam revelando-se como rumores inquietantes que pressagiam uma deslumbrante revelação. É como se o autor revolvesse a massa informe e borbulhante da existência humana para de lá arrancar, após um exaustivo trabalho – para ele e para o leitor –, uma gema preciosa, uma luz que, de tão intensa, produz aquela lucidez alucinante [...] apenas um fulminante vislumbre de compreensão, que escapa antes de ser captado, como um êxtase. (SANTARRITA, 1982, p.9).

No que concerne à relação entre filosofia e literatura, este texto de Samuel Beckett convida o leitor a uma interpretação própria, assim como a compor uma encenação imaginativa que, ao mesmo tempo, o transforma em ouvinte. Neste sentido, Beckett se nega a fazer parte do jogo da indústria cultural. O autor coloca seus leitores à deriva, pois mesmo que sua personagem se distancie de si própria e da sua realidade, tornando-se estranha a si mesma, ela não se aliena por completo, pois insiste em buscar a voz.

As obras beckettianas só serão capazes de proporcionar fruição de leitura para aquele que se dispuser a exercitar a imaginação e a atenção para capturar uma narrativa contada por meio de sons e imagens, que não seguem uma linearidade e que é marcada, quase sempre, pela incerteza.

Este texto pode proporcionar uma experiência estética efetiva, pois causa aquele estremecimento – ao qual Theodor Adorno aludia ser tão necessário – causado pelas repetições, indefinições, ora pela voz que fala em segunda e depois em terceira pessoa, ou ainda como sublinha Gonçalves (2014, p.143) ao se usar o pronome você, não só o ouvinte, mas o leitor também é atingido, é como se o final do texto “evocasse a própria imagem do sujeito que, sozinho, lê a obra. Haveria, dessa forma, uma referência ao próprio ato da leitura como fonte de companhia”. Deste modo, o fato de a palavra sozinha estar com aspas contribui para acentuar o papel da fabulação, da imaginação que é própria da literatura, fazendo com que alguém possa se sentir menos só do que o “peso da palavra isolada no texto faz parecer” (GONÇALVES, 2014, p.143). Beckett força seu leitor aos limites, levando-o a questionar o *status quo*, pois suas criações não se revelam organizadas e inteligíveis dentro de determinadas estruturas que o homem moderno estabeleceu para si, elas retiram o seu chão e o colocam para questionar a sua realidade. É neste sentido que Adorno vê em Beckett a capacidade de trazer à tona o sujeito fragmentado pela vida danificada e que, perdido entre a memória e a fabulação, procura buscar uma razão para sobreviver. O sujeito beckettiano tem que suportar o

tédio, a solidão e o hábito da sua própria existência para descobrir sua finitude que ele não consegue explicar nem ceder, pois é preciso continuar. Assim:

A dinâmica da narrativa não é constituída de acordo com determinações unificadoras. Seus fragmentos não encontram sentido como partes de uma estrutura orgânica que o leitor pode “acionar a mente” a qualquer momento. O resultado é uma sucessão de frustrações, o que desmonta progressivamente as expectativas de prazer e compreensão total, fomentadas pelas relações tradicionais que o expectador tem com a literatura. A experiência estética daí decorrente atravessa a fronteira da fruição para, muito seguidamente, levar ao leitor uma espécie de “vertigem” (TROMBETTA, 2016, p.115).

Em um mundo destituído de sentido imanente, cujo sujeito se encontra esvaziado da capacidade crítica-reflexiva, Beckett convida o leitor a pensar. O texto é repleto de enigmas que força a subjetividade do leitor, que é posto sempre frente à imprevisibilidade. Uma das “marcas dos romances de Beckett é a forma como o narrador põe em dúvida a si mesmo, suspeitando sobre o lugar que ocupa na trama e sobre sua própria descrição do que aconteceu.” (TROMBETTA, 2016, p.116).

Nesse sentido, *Companhia* não se fecha na primeira leitura, em uma segunda poderão surgir outros enigmas, pois sempre que as memórias são narradas pela voz, estas são postas em questão pela inaptidão do ouvinte em legitimá-las; assim, as observações do narrador estão cheias de questionamentos. Ainda, segundo Gonçalves (2014), além das repetições, *Companhia* chama a atenção por possuir determinada sonoridade, fornecendo uma forte musicalidade se for lido em voz alta, proporcionando uma experiência diferente.

É impossível não notar o trabalho com os sons realizado por Beckett. Para além da sonoridade, a obra apresenta diversos pontos de contato com a poesia – múltiplas possibilidades de significado, rimas, elipses, inversões gramaticais, força imagética. As escolhas da composição extrapolam os limites da linguagem discursiva, *mexendo não apenas com nosso entendimento do texto, mas também com nossos sentidos*. (GONÇALVES, 2014, p.72, grifo nosso).

Desse modo, como sublinha Andrade (2001, p.28), Beckett almeja “encontrar uma forma que acomode, na arte, o caos do mundo sem impor-lhe uma ordem falsa, uma harmonia totalizadora, um sentido de sistema que não lhe faça justiça”. O autor procura expor uma face do mundo, dilacerada e desprovida de significados pelos processos totalitários, no qual os sujeitos que nele se encontram,

não conseguem perceber, decerto que *Companhia* pode mostrar um estranhamento para seus leitores.

Ao instaurar uma nova possibilidade para o romance, Beckett coloca o seu leitor frente a uma literatura que não pretende desvelar a realidade, mas evidenciá-la. Desta maneira, o pensamento possui um lugar privilegiado, já que não há perspectiva de uma realidade no nada, dado que, em muitos momentos de *Companhia*, o pensamento se mostra impotente, pois o texto beckettiano alude para o infortúnio da convicção do homem moderno na racionalidade. Neste sentido, ao apresentar uma personagem reclusa, o escritor tenciona o leitor para um mundo danificado, levando-o a indagar, não apenas pelo viés da existência humana, mas o porquê de o sujeito se encontrar ali sozinho, e quais seriam as condições que contribuíram para aquela situação, se de ordem social, política ou econômica, ficando a resposta a cargo do leitor.

Como ressalta Adorno, é pela experiência estética que podemos nos relacionar com o que é diferente e estranho a nós e em nós mesmos, sendo que é a partir das contradições que podemos compreender a realidade a qual estamos inseridos; assim, “a estranheza ao mundo é um momento da arte; quem não percebe a arte como estranha ao mundo de nenhum modo a percebe.” (ADORNO, 2006, p.20). Neste sentido, a arte autêntica se contrapõe à lógica da totalidade, porque ela é a expressão do díspar que não se limita no mesmo; assim a “tarefa atual da arte é introduzir o caos na ordem” (ADORNO, 1992, p.195), porque isso faz com que o não idêntico subsista. Esse estranhamento, fomenta pela experiência estética, tem condições privilegiadas para a constituição da *Bildung*, bem como de ampliar nossas condições na perspectiva de contribuir para a sensibilidade, tanto para reconhecer aquilo que nos é externo quanto para as diferenças existentes na realidade.

Beckett apresenta, de maneira negativa, a negatividade de uma época que tende a confundir os seus fins, pois, com sua narrativa fragmentada, o autor procura destacar o caos e as condições de incerteza que perpassa *Companhia*, colocando, em questão, se existe um propósito no próprio texto.

Assim, *Companhia* exige de seu leitor atenção, para que ele faça retificações na sua compreensão do texto, pois existe nele determinadas complexidades: como

os vínculos entre personagem, narrador, leitor, assim como as oscilações no espaço-tempo da narrativa, como também a dúvida daquilo que foi narrado.

A personagem só não questiona o fato de estar deitada de costas no escuro, todo o resto é colocado à prova; sendo o seu problema a companhia, a voz tem o intento de consolo que, por vezes, lhe é retirado, portanto não há certezas. Considerando que o final do texto é arbitrário, o leitor pode retirar várias possibilidades, como a impossibilidade de o sujeito continuar imaginando pelo enfraquecimento da sua razão, pela sua dificuldade em apreender sua realidade; até mesmo que a voz retorne para lhe fazer companhia diante de um mundo destituído de sentido.

É importante sublinhar que o intento ao apresentar o texto *Companhia* não é buscar elementos filosóficos ou equiparar a obra beckettiana a algum sistema ou filósofo em particular, mas que, por meio da razão crítica-reflexiva, proporcionada pelas aulas de filosofia, o(a) aluno(a) possa ter uma experiência estética com o texto literário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta tese foi pensar a interlocução entre filosofia e literatura para o Ensino Médio, considerando que é nesta etapa da educação escolar que a disciplina de filosofia passa a ter um lugar assegurado como disciplina obrigatória em todo o país, a partir da Lei nº 11.684/08 que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Isto não significa que algumas instituições optem por ela em outros níveis da educação escolar, diferentemente da literatura que se faz presente desde a educação infantil.

A primeira indagação efetuada neste trabalho de tese foi como seria possível a proposta da inclusão da filosofia como obrigatória assim como o é a literatura, sem que uma disciplina se sobrepusesse à outra. Não tínhamos aqui a presunção de mostrar que o texto literário substituísse o uso do texto filosófico. Não corroboramos com a perspectiva de apropriação do texto literário como recurso para nele buscar conceitos filosóficos, reduzindo-o a simples instrumento das aulas de filosofia, ou, ainda, procurar identificar elementos constitutivos da filosofia que possam condicionar a leitura do texto literário. Destacamos, porém, neste sentido, a necessidade de buscar um equilíbrio no uso da interface entre essas disciplinas, para não cair em armadilhas, como uma mistura de métodos e de conteúdos de disciplinas distintas.

Entretanto, foi a partir da asserção de que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar [...] para os conhecimentos de filosofia” (PCNEM, 2000, p. 46), que surgiu então o caminho trilhado, levando-nos a uma necessidade de compreender o conceito de interdisciplinaridade no primeiro capítulo. Para iniciar este estudo, propusemos primeiramente a analisá-lo e compreendê-lo, para, posteriormente, demarcar os limites desta prática na construção do conhecimento. Diante disso, podemos afirmar que a mera aproximação entre campos do conhecimento não se caracteriza como um exercício interdisciplinar, ou seja, fazer uma menção a determinado texto literário na aula de filosofia.

Constatamos que o conceito de interdisciplinaridade é multifacetado e que ainda se encontra em fase de construção, diante deste cenário foi preciso assumir

uma posição. Solução encontrada na perspectiva dialética com a possibilidade de pensar o interdisciplinar de maneira mais ampla, o que também implicou refletir a questão da produção do conhecimento. Neste contexto, foi preciso levar em consideração a historicidade e a materialidade de ambos para compreendê-los dentro do movimento da sociedade, haja vista que não é possível separar os dois conceitos.

Assim, destaca-se que o método dialético é basilar para pensar a perspectiva interdisciplinar, é ele que proporciona a expressão dos distanciamentos e aproximações entre o conhecimento filosófico e a possibilidade da formação filosófica a partir da arte literária (experiência estética).

Nesse aspecto nos afastamos da concepção da filosofia do sujeito que tem como prerrogativa uma culpabilização na divisão do conhecimento, responsabilizando-a unicamente pelos possíveis problemas da transmissão e criação do conhecimento. Portanto, entendemos a interdisciplinaridade não como simplesmente uma metodologia, mas como uma epistemologia que deve ser aprofundada a partir da própria materialidade histórica.

Isto posto, nossa análise e compreensão se apoia nas categorias marxianas de forma do ser e de determinação da existência. É a partir das interações do sujeito cognoscente com a sua realidade que o conhecimento emerge, ou seja, é a *práxis* humana que estabelece o ponto de partida para o conhecimento, isto não pressupõe que o conhecimento humano seja um ato mecânico das condições materiais que perpassam a vida.

Nesse contexto, a consciência é formada a partir da realidade na qual o indivíduo está inserido. Assim, a própria cientificidade também se constitui em determinada realidade como um espelho e seu reflexo a partir de uma totalidade concreta. Quando falamos em totalidade, referimo-nos à “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1995, p.44, grifo do autor).

Isso não quer dizer que a totalidade seja um agrupamento de todas as relações e aspectos das coisas. Dessa maneira, entendemos que a totalidade concreta não é um método que pretende conhecer e abarcar toda a realidade, mas compreender dialeticamente as estruturas que a permeiam.

O materialismo histórico dialético fornece elementos de análise crítica e reflexiva para pensar a realidade. Essa seria a base para a interdisciplinaridade, portanto ela não pode ser pensada apenas como uma proximidade entre disciplinas/especialidades para estabelecer um denominador comum. A interdisciplinaridade deve operar como mediadora entre as disciplinas, a partir da criatividade e da diferença. (ETGES, 2011). Assim, não se pretendeu reduzir o método dialético à discussão conceitual de interdisciplinaridade, mas a partir dela estabelecer subsídios para analisar a questão interdisciplinar.

Neste ínterim, a segunda questão que surgiu foi referente a qual o momento mais adequado para propor a interface entre filosofia e literatura para o Ensino Médio. Encontramos a resposta em Etges (2011), que afirma que o ensino é um processo de transposição do conhecimento posto, é fundamentalmente um modo de deslocamento das estruturas em estágios que correspondem a determinadas fases da vida escolar. Para que não haja prejuízos na aprendizagem e no próprio conhecimento adquirido como construção, o interdisciplinar deve ser exercido no momento em que o estudante demonstre ter dominado alguns aspectos das disciplinas em questão, isso pressupõe que ele saiba as especificidades de cada área do conhecimento.

Ao compreendermos a interdisciplinaridade como um processo histórico e dialético, e também o momento significativo para seu exercício, passa a ser imperiosa a necessidade de estabelecer as especificidades da filosofia e da literatura, e, para tanto, foi preciso expor a nossa concepção de cada uma dessas disciplinas.

No segundo capítulo, assumimos a literatura como formação, um contributo para a apropriação e conhecimento da realidade, que não apenas forma, mas possibilita ao estudante de nível médio uma resignificação do real, visto que ela pode ser um aparato instigador e motivador, uma reflexão crítica capaz de transformar o(a) estudante em sujeito ativo na construção do seu conhecimento ao compreender não apenas o seu contexto, mas as infinitas possibilidades de entendimento de outras realidades.

Para este intento, nos alicerçamos primeiramente em Candido e D'Onofrio para entendermos como a ficção contribui para a formação. Mesmo que seja um produto da imaginação, ela é concebida a partir de uma realidade existente, pois tem

um autor presente dentro de um contexto específico (espaço e tempo) que reflete subjetivamente um mundo objetivo. Nesse contexto, as obras literárias retratam a sociedade, visto que o ser humano sempre buscou entender sua trajetória e o mundo que o cerca, e o estudo da literatura muitas vezes apresenta-se como referência para a compreensão do real. Uma obra pode dizer muito sobre o mundo, porque questiona a própria realidade ao propor uma outra possibilidade para ela, que tende a ultrapassar a racionalidade instituída de como as coisas devem ser. A leitura literária representa algo mais do que apenas reconhecer uma manifestação artística de momento, ela significa interessar-se pelo que é humano; as aflições e emoções. Além de mostrar uma nova forma de ver o mundo a literatura proporciona o aumento do repertório cultural e intelectual do ser humano.

Segundo esse raciocínio, a leitura pode ser pensada como um exercício de significados, ela está aberta a múltiplas perspectivas por parte do leitor que detém autonomia na sua interpretação. O texto literário não impõe exclusivamente uma única compreensão.

Para que a leitura literária seja transformada em conhecimento e em formação, é preciso que ela seja uma experiência, e não um experimento. O estudante precisa ser afetado, e isso somente é possível pelo esforço da busca da compreensão de determinado livro. Isso impõe a ele o exercício da disponibilidade de ler as lacunas e as entrelinhas do texto, pois é necessário ouvi-lo e não apenas se apropriar dele de maneira instrumental (ler a partir de esquemas) estabelecendo uma relação com ele.

A experiência de leitura também coloca a necessidade de uma postura do docente diante dos discentes, a de não condicionar a leitura por meio de esquemas e métodos que busquem a decodificação do texto com base em manuais, ele precisa esconder o que já sabe para que os estudantes interpretem o texto por si mesmos, pois somente dessa maneira ele se comportará como um incentivador. A leitura literária como experiência deve ser desprovida de fim, é preciso buscar o que não se sabe, e o professor precisa, sobretudo ter paciência e abertura para ouvir os discentes e não julgá-los a partir de sua própria experiência, não ignorar as limitações dos estudantes, porque para interpretar o que está sendo lido é necessário determinado grau de compreensão, que parte da realidade concreta do leitor.

Dessa forma, podemos trazer a nossa concepção de filosofia para o Ensino Médio, que se estabelece na educação filosófica, já que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o docente precisa ter consigo qual a postura que considera justificável dentro da sua formação enquanto professor da disciplina, pois isso não só implica como planejar suas aulas, mas também nas escolhas de textos, temas, contextos, conteúdos e atividades que requerem pressupostos teóricos e metodológicos adequados, para que possa haver um resultado satisfatório na aquisição dos conhecimentos filosóficos.

Nesse aspecto, sabemos que não existe consenso no que deva ser o ensino de filosofia para este nível escolar, por isso acreditamos que a educação filosófica é a mais apropriada, por considerar os aspectos éticos, políticos, sociais, estéticos e culturais como base para qualquer reflexão-crítica e que não só contribua para a formação humana, mas também para sua prática enquanto sujeito transformador da realidade. Para tanto, utilizamos da teoria crítica para tratar esta questão.

Nesse sentido, o fazer filosófico em sala de aula é entendido como um exercício crítico do pensamento, tornando-se uma autorreflexão que proporciona ao estudante um distanciamento do sujeito em relação ao objeto, bem como de si mesmo. Isto não supõe que este fazer possa ser apreendido sem pressupostos, a filosofia tem a sua historicidade e esta não pode ser negada ou relegada. Contudo é importante que o professor tenha clareza na sua opção diante do ensino de filosofia, para que as suas aulas não se tornem meramente reprodução dos saberes prontos, mas que estas sejam instrumentos tanto para aquisição de experiências pelos estudantes, quanto parte integrante de suas vidas, dentro e sobretudo fora da escola.

Ao analisar o fazer da filosofia no nível médio, pensar a *Bildung* é fundamental para o aprender e sobretudo para o ensinar, haja vista que formar pressupõe autonomia, liberdade diante de um mundo administrado e danificado que se impõe a todas as esferas da vida humana. Então, nessa perspectiva, o docente precisa se orientar pelo princípio da emancipação da sociedade e, para tanto, ele deve reconhecer os limites de sua atuação intelectual.

É essencial que o docente entenda com acuidade a sociedade na qual se encontra. Compreendê-la, constitui, em última análise, investigar sob a ótica do existente, isto é, os modos de produção de bens e mercadorias, em vista da

revolução burguesa que atribui à educação escolar o papel de transmissora do conhecimento e da cultura como o intento de conservar os saberes postos. Diante disso, é imprescindível um processo crítico e de autorreflexão quanto às escolhas de conteúdo, pois só assim é possível estimular e formar um pensamento crítico nos estudantes.

Para pensarmos a relação filosofia e literatura no Ensino Médio, no terceiro capítulo buscamos elucidar como este diálogo se deu em determinados momentos históricos, sem a pretensão de sistematizar o tema ou elaborar um itinerário pautado em escolhas filosóficas. O interesse era mostrar o quanto a temática perpassa por várias ramificações, pois não há a possibilidade de esgotar um assunto tão profundo e vasto. Neste sentido, tentamos escolher vários enfoques para mostrar a diversidade de possibilidades que o assunto permite.

Na impossibilidade de abarcar o vasto número de relações possíveis entre a filosofia e literatura, achamos conveniente aludir alguns momentos de inflexão entre ambas, como os de conciliação. Demonstramos que existe uma multiplicidade de vozes e de respostas, com um repertório rico e inesgotável enquanto experiência da linguagem, do conhecimento e do esforço reflexivo. O que nos permite pensar novas abordagens de diálogo entre as disciplinas.

Diante do que foi exposto passamos para o problema desta tese, que é propor a interface entre filosofia e literatura para o Ensino Médio.

Acreditamos que é por meio da experiência estética que a interlocução entre as disciplinas é possível. Com o intuito de pensar a relação entre as disciplinas e a experiência estética, apoiamo-nos na fundamentação teórica, sobretudo, no contexto da obra *Teoria estética* de Theodor Adorno, pois esta dispõe de um caráter formativo e crítico, que se estabelece como uma formação estética cultural, contínua e cumulativa, ultrapassando o espaço escolar, mas sem desprezá-lo, já que a escola é o lugar onde o sujeito adquire determinadas experiências.

Ante um mundo danificado pela sociedade capitalista, que passou a priorizar apenas o âmbito técnico e científico da razão, o esclarecimento como possibilidade de conhecimento se transforma em seu contrário, reduzindo o seu caráter emancipatório, convertendo-se em elemento de dominação, onde a reificação passa a prescrever a existência humana. A razão passa a operar segundo os modos da instrumentalização. Para Adorno, a possibilidade de distanciamento da lógica da

racionalidade instrumental só é realizável pela crítica e pela dialética que a experiência estética oferece.

Nesse âmbito, optamos por apresentar no quarto capítulo, como o filósofo concebe a experiência estética, ou melhor, como ela é possível, para tanto é preciso que se entenda a cultura, não como um conceito estanque, mas, acima de tudo, como movimento. A crítica oferecida pela experiência estética não se assemelha àquela produzida pelos críticos da cultura, e esta não pode servir de base para pensar a própria cultura, pois o que eles fazem é reafirmar o modelo estabelecido pelo sistema burguês, direcionando o gosto do indivíduo, que visa apenas à alienação para a manutenção do *status quo*. Assim, a indústria cultural se torna um elemento fundamental de crítica, já que ela inviabiliza qualquer experiência significativa em termos de apropriação de conhecimento.

A transformação elementar da industrialização da cultura foi o deslocamento da arte para a esfera do consumo, os bens culturais que deveriam servir ao espírito passaram a ser planejados para o consumo em massa, transformando-se integralmente em mercadorias, abandonando qualquer transcendência.

As necessidades humanas e o gosto dos indivíduos são forçados pelo sistema, a arte foi reduzida a divertimento, dissimulando a experiência. Como produto do sistema capitalista, a indústria da cultura buscou atingir a todos, afastou qualquer possibilidade de crítica e disseminou a desinformação.

Contra essa tendência, Adorno encontrou determinadas obras de arte que não se aliaram a este sistema, apesar de estarem nele: São as obras de arte autênticas. Elas estabelecem uma relação diferenciada entre o sujeito e objeto porque representam a possibilidade do não idêntico, levando o pensamento a reagir. Essas obras não se rendem a determinações externas, a conceitos preestabelecidos, elas se instituem como uma força negativa de estranhamento diante à realidade dada.

As obras de arte autênticas são as obras modernas que possuem o caráter de radicalidade, pois buscam se desprender das normas estipuladas, almejam outra perspectiva que ainda não foi pensada, renunciam o totalitarismo das formas anteriores, chocando a burguesia por quererem revelar o seu teor de irracionalidade da racionalidade. A arte moderna tem a capacidade de refletir sobre os problemas do capitalismo e sua autonomia é somente frente às relações sociais

mercadológicas, não representa uma liberdade absoluta ou uma isenção total da realidade social.

Para Adorno, a realidade social é um vínculo forte, pois a arte é construída a partir dos movimentos históricos, que se encontram principalmente no seu processo de produção. Assim, o contexto histórico e social se manifesta na expressão da obra de arte. O artista como criador é também o representante do humano em geral, ao exprimir a sua subjetividade cria algo objetivamente que tende a se emancipar do seu criador; dessa maneira, o artista moderno se afasta da arte como finalidade.

Apesar de a experiência estética ser nitidamente uma atividade reflexiva, o frankfurtiano ressalta que experiência não é vivência. Neste sentido, o professor precisa ficar atento para não confundir esses dois conceitos. Em uma sociedade, cuja informação perpassa por todos os âmbitos da vida, que fomenta a necessidade de quantidade, o tempo passa a ser um problema. Atualmente as pessoas não querem perder tempo e isso compromete a capacidade reflexiva e a sensibilidade dos indivíduos, logo, a memória é enfraquecida, estabelecendo uma nova forma de barbárie. Acreditamos que a escola possa ser o lugar para resgatar o tempo como qualidade, experiência e sensibilidade. Para se alcançar uma experiência estética é preciso mais que o contato com a obra de arte, as pessoas precisam ser educadas para tal.

Isso nos leva ao quinto e último capítulo, que traz os elementos necessários para a experiência estética. A mimese como reconciliação com a natureza, isto é, a assimilação do outro como o não idêntico, propiciando a sensibilidade que é o reconhecimento da identidade no diferente, mediado pelo belo natural, que não se compromete com a beleza em si, mas com o que se encontra na natureza sem a interferência do sujeito.

A experiência estética vincula-se a uma experiência filosófica ao tentar decifrar o caráter enigmático das obras, para alcançar seu conteúdo de verdade. Como as obras não falam, precisam do momento conceitual da filosofia, como também do seu fazer crítico-reflexivo. Nesse mesmo instante, a filosofia precisa da arte para lembrá-la de que nem tudo pode ser conceitualizado. Portanto, existe uma tensão dialética entre mimese e a racionalidade na obra de arte, e é isto que permite à arte se tornar conhecimento. Para que a experiência estética seja genuína, ela necessita da mediação da filosofia.

Destarte, passamos, então, ao último tópico que é apresentar um exercício para a experiência estética. Com base na leitura literária do livro *Companhia*, de Samuel Becket, percebemos a possibilidade do não idêntico, do estranhamento diante de um mundo descrito de forma fragmentada, abandonando o sujeito dentro dessa realidade danificada, mas que luta para não se entregar a ela. A economia e a repetição das palavras tão presentes na obra podem representar a nossa própria realidade, ao repetir as palavras e não dar nomes às personagens, a obra requer do leitor uma atenção redobrada, exigindo tempo e o pensamento reflexivo, pois *Companhia*, mediante a exposição de um sujeito deformado que não sabe onde se encontra e nem o seu nome, demonstra o tom de denúncia contra a sociedade administrada. A obra em questão apresenta vários enigmas, visto que existe uma voz a falar com alguém no escuro. Imagine. Assim, *Companhia* conduz a várias possibilidades de discussões críticas, em busca de seu conteúdo de verdade. Lembrando, como ressaltava Adorno, que este conteúdo não é fixo, a obra como produto de seu tempo é um sedimento histórico que transcende a sua época, mas não esvazia sua crítica e sempre abre novas possibilidades de interpretação.

Assim, concordamos que a interlocução entre filosofia e literatura para o Ensino Médio é possível por meio da experiência estética adorniana, que não subordina uma disciplina em prol de outra. Para uma experiência estética genuína é preciso uma experiência de leitura e não um comentário sobre o livro ou apenas uma leitura de determinada parte. É de suma importância o contato e o esforço proporcionados pela leitura, que se manifesta na tentativa do estudante em decifrar o enigma posto, pois ela só se torna conhecimento se for libertada das condicionantes impostas por manuais que dizem o que o estudante precisa encontrar na obra.

Em suma, acreditamos que a arte possa realizar um potencial transformador diante de uma realidade alienada e reificada. Assim, pensamos que a educação escolar tem um papel importante para resgatar o sentido estético como forma de conhecimento. Não se trata de estetizar a educação e a filosofia, mas de reivindicar a arte para todos, desfazendo o mito de que só alguns escolhidos podem compreendê-la. É necessário investir na arte como experiência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Notas de literatura III**. Tradução: GALEÃO, C. A.; SILVA, I. A. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973. Título Original: Noten zur Literatur III.

_____. **Terminología filosófica I**. Tradução de: URBINA, R. S. O. de. Madrid: Taurus, 1983. Título Original: Philosophische Terminologie. Zur Einleitung.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de: BICCA, L. E. São Paulo: Ática, 1992. Título Original: Minima Moralia.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**: sociologia. 2. ed. Tradução de: KOTHE, F. R.; OSNETI, A.; COHN, A. São Paulo: Ática, 1994a. p. 92-99.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**: sociologia. Tradução de: KOTHE, F. R.; OSNETI, A.; COHN, A. São Paulo: Ática, 1994b. p. 62-75.

_____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de: RUSCHEL, M. H. de. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Título Original: Stichworte Kritische Modelle 2.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Textos Escolhidos**. Tradução de: BARAÚNA, L. J. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108. (Os Pensadores).

_____. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Ed. da Unimep. 2001a. p. 11-18.

_____. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. 1. ed. 2. reimp. Tradução de: WERNET, A.; ALMEIDA, J. M. B. de. São Paulo: Ática, 2001b. Título Original: Prismen: Kulturkritik und Gesellschaft.

_____. Teses sobre a religião e arte hoje. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Ed. da Unimep. 2001c. p. 19-25.

_____. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução: MAAR, W. L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. Título Original: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut.

_____. **Experiência e criação artística**: paralipómenos à 'teoria estética'. Tradução: MORÃO, A. Lisboa: Edições 70, 2003b. Título original: Aesthetische Theorie. Paralipomena. Frühe Einleitung.

_____. **Notas de literatura I**. 1. ed. Tradução: ALMEIDA, J. M. B. de. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2003c. (Espírito Crítico).

_____. T. Teoria da semicultura. Tradução de: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; PUCCI, B.; ABREU, C. B. M. **Primeira Versão**, Porto Velho: Edufro, v.XIII, n. 191, p. 44-60, maio/ago. 2005.

_____. **Teoria estética**. Tradução: MORÃO, A. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006. Título original: Aesthetische Theorie.

_____. T. **Dialética negativa**. Tradução de: CASANOVA, M. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. Título original: Negative dialektik.

_____. **Kierkegaard: construção do estético**. Tradução de: VALLS, A. L. M. São Paulo: Ed. da UNESP, 2010. Título original: Kierkegaard: konstruktion des Ästhetischen.

_____. **Estética 1958/9**. 1 ed. Tradução de: ORTLAND, E. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2013. Título original: Ästhetik (1958/59). (Colección *mitma*)

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de: ALMEIDA, G. A. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Título Original: Dialektik der Aufklärung: philosophische fragmente.

ALVES JÚNIOR, D. G. **Dialética da vertigem**: Adorno e a filosofia moral. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2005.

AMADEU, M. S. U. S. dos. et al. **Manual de normatização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

AMARAL, M. T. G. do. **O espectro de narciso na modernidade**: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

ANDRADE, F. S. de. **Samuel Beckett**: O silêncio possível. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Tradução de: VALENTE, A. M. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2008. Título Original: APLSTOTEAQY2 ITEPIIIOHTIKH2.

ASSOUN, P. L. **A escola de Frankfurt**. Tradução de: CARDOSO, H. São Paulo: Ática, 1991. Título Original: L'École de Franctort.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. 1. reimp. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: 34, 2017.

BATTISTI, C. A.; GUIMARÃES, J. A. F. (Org.). Apresentação. In: BATTISTI, C. A.; GUIMARÃES, J. A. F. (Org.). **O saber e seus embates**: diálogos entre ciência, filosofia e literatura. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 11-19

BECKETT, S. **Companhia e outros textos**. 1. ed. Tradução de: SOUZA, M. H. São Paulo: Globo, 2012. Título Original: Company.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. Tradução de: ROUANET, S. P. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v.1).

BEZERRA, C. C. Filosofia e poesia em Maria Zambrano. **Revista Odisséia**, Rio Grande do Norte, n. 6, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2064/1498>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BIANCHETTI, L. Prefácio. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-14.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Universidade e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 25-34, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1212/1186>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortêz; Curitiba: ED. da UFPR, 1997. p.9-32.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de: GERALDI, J. W. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

BORGES, G. **A poética televisual de Samuel Beckett**. 1. ed. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2009.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. v.3. Brasília, 2006.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília. Agosto de 2006.

CAMARGO, S.; SOUZA, L. G. C. da. Axel Honneth leitor de Lukács: reificação e reconhecimento. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 11, p. 165 -186, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/11/08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

CANDIDO, A. Entrevista. **Investigações**: linguística e teoria literária. Recife, v. 7, p. 7-39, set. 1997.

_____. **Textos de intervenção**. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2002.

_____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, M. H. C. de. **Filosofia e literatura**: o sentido e a medida de uma relação possível em Maurice Blanchot e Paul Ricoeur. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Filosofia, Universidade de Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9404/1/ulfl144066_tm.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de: XAVIER, I. M. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Ensino de filosofia). Título Original: La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHIARELLO, M. **Natureza-morta**: finitude e negatividade em T. W. Adorno. São Paulo: Ed. da Edusp, 2006.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

COHN, G. **Sociologia da comunicação**: teoria e ideologia. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**: sociología. 2. ed. Tradução de: KOTHE, F. R.; OSNETI, A.; COHN, A. São Paulo: Ática, 1994. p. 7-30.

COMPAGNON, A. **Literatura para que?** 1. ed. reimp. Tradução de: BRANDINI, L. T. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. Título Original: La littérature, pour quoi faire?.

COSTA, B. C. G. da. Indústria cultural, mediação tecnológica e o potencial crítico da arte. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Piracicaba: Ed. da Unimep, Capinas: Autores Associados, 2001. p. 147-159.

_____. Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des) informação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). **Ensaio frankfurtiano**. São Paulo: Cortez, 2004. p.175-189.

COSTA, G. G. **O trágico antigo e o moderno**: ensaios sobre filosofia e literatura. São Paulo: Annablume, 2014.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?**: e outras interinvenções. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMASIO, F. O início da revolução científica: questões acerca de Copérnico e os epíclis, Kepler e as órbitas elípticas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 3602-1-3602-7, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172011000300020>. Acesso em: 13 jan. 2017.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. 1. ed. Tradução: ABREU, E. S. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Título original: La Société du spectacle.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de: PELBART, P. P. São Paulo: 34, 1997. Título Original: Critique et clinique.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de: GILSON, É. Lisboa: Edições 70, 2011. Título Original: Discours de la Méthode.

D'ONOFRIO, S. **Literatura ocidental**: autores e obras fundamentais. São Paulo: Ática, 1990.

D'OREY, C. Filosofia e literatura. In: Departamento e Centro de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. **Poiética do mundo**: homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves. Lisboa: Colibri, 2001. p. 593-608.

DRUMOND, L. As palavras passam, a poesia fica. In: COLEN, É.; DRUMOND, L. (Org.). **Das tempestades**: a poesia alemã do Sturm und Drang. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. p.5-7.

DUARTE, R. A. P. de. **Mimesis e racionalidade**: A concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção filosofia, n.29)

_____. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.

_____. Esquematismo e semiformação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n. 83, p.441-457, Aug. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Filosofia passo-a-passo, n.4)

_____. **Teoria crítica da indústria cultural**. 1. ed. reimp. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de: SILVA, T. T. da. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. (Org.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 60-94.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 495-505, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a10v2483.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

FAURE, G. O. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 61-68, jan./mar. 1992.

FERNANDES, F. Introdução. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de: FERNANDES, F. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44. Título Original: Zur kritik der politischen oekonomie.

FINK, E. **A filosofia de Nietzsche**. 2. ed. Tradução de: PEIXOTO, J. L. D. Lisboa: Presença, 1988. Título Original: Nietzsches Philosophie.

FOLLARI, R. A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 122-137.

FONTES FILHO, O. Uma “possibilidade impossível de dizer”: o acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 35, n. 2, p. 143-162, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v35n2/08.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREITAS, V. Alteridade e transcendência: a dialética da arte moderna em Theodor Adorno. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, R.; KANGUSSU, I. (Org.). **Theoria Aesthetica**: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno. Porto alegre: Escritos, 2005.

FREZZATTI JR, W. A. A ciência benigna: o conhecimento científico pode nos fazer felizes?. In: BATTISTI, C. A.; GUIMARÃES, J. A. F. (Org.). **O saber e seus**

embates: diálogos entre ciência, filosofia e literatura. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 21-38.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. (Org.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 34-59.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.75-100.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**. São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.

_____. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Ed. da Unimep, 2001. p. 61-74.

_____. Após Auschwitz. In: SELIGMANN-SILVA, M (Org.). **História, memória, literatura:** O testemunho na era das catástrofes. 1. ed. 2. reimp. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013. p. 89-110.

GATTI, L. Autonomia da arte. In: NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013a. p. 291-294.

_____. Theodor Adorno: indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013b. p. 73-96.

_____. Adorno e Beckett: aporias da autonomia do drama. **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 130, p. 577-596, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/08.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. As peças para televisão de Samuel Beckett: meios de produção, gêneros literários e teoria crítica. **ARS**, São Paulo, v. 14 n. 27, p. 91-105, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202016000100091&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 Nov. 2017.

GILSON, É. Introdução. In: DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de: GILSON, É. Lisboa: Edições 70, 2011. Título Original: Discours de la Méthode. p. xi-xxxiii.

GINZBURG, J. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2003000100005>. Acesso em: 05 out. 2016.

GOERGEN, P. de. Homero e Hesíodo ou: das origens da filosofia e da educação. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Org.). **Filosofia na escola:** diferentes abordagens. São Paulo: Loyola, 2008. (Filosofar é preciso). p. 13-39.

GOETHE, J. W. von. **Escritos sobre literatura**. Tradução de: SÜSSEKIND, P. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

GONÇALVES, L. B. **Em busca de *Companhia***: o universo da prosa final de Samuel Beckett. 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOTO, R. Ética, estética e educação. In: SILVEIRA, R.; GOTO, R.; **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. Campinas: Ed. da FE/UNICAMP, 2006. (Filosofar é preciso). p. 85-108.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Tradução de: COUTINHO, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Título Original: Il Materialismo Historico e la filosofia di Benedetto Croce.

GRANJO, M. H. B. **Agnes Heller**: filosofia, moral e educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil/juvenil: diálogos do livro com a sociedade. In: IV CONGRESSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2007, São Gonçalo. **Anais...** São Gonçalo: Botelho. 2007. p.01-08.

GRESPLAN, J. **Revolução francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.

HAUSER, A. **A história social da arte e da literatura**. 1. ed. 4. reimp. Tradução de: CABRAL, Á. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título Original: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética**. 2. ed. Tradução de: WERLE, M. A. São Paulo: Edusp, 2001.

HELLER, A. **A filosofia radical**. Tradução de: COUTINHO, C. N. São Paulo: Brasiliense, 1983. Título Original: Philosophie des linken radikalismus.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. 2 ed. Tradução de: SANTARRITA, M. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Título Original: Age of extremes: the short twentieth century: 1914/1991.

HORIA, V. **Introdução à literatura do século XX**: ensaio de epistemologia literária. Tradução de: MAIA, J. Lisboa: Arcádia, 1976.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia... Sim, mas como?**: pressupostos teóricos e metodológicos. 1. ed. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

_____. Filosofar filosofando. **Filosofia, Ciência e Vida**, São Paulo, n. 84, p. 5-11, jul. 2013.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 1. ed. 3. reimp. Tradução de: PARREIRA, A. M. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título Original: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JAY, M. **As ideias de Adorno**. Tradução de: SOBRAL, A. U. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e o instituto de pesquisa sociais, 1923-1950. 1. ed. Tradução de: RIBEIRO, V. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. Título Original: The dialectical imagination: a history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950.

JIMENEZ, M. **Para ler Adorno**. Tradução de: VENTURA, R. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, I. Crítica da razão pura. 2. ed. Tradução de: ROHDEN, V.; MOOSBURGER, U. B. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Título Original: Kritik der reinen Vernunft. (Os Pensadores).

_____. **Manual dos cursos de lógica**. 2. ed. Tradução de CASTILHO, F. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002. Título Original: logik: Ein handbuch zu vorlesungen. (Multilíngues de Filosofia Unicamp).

KONDER, L. O que é dialética. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Primeiros passos).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. reimp. Tradução de: NEVES, C.; TORÍBIO, A. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Título Original: Dialektika konkrétníno.

KOTHE, F. R. **Benjamin & Adorno**: Confrontos. São Paulo: Ática, 1978.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C. A.; TEEZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. 1. reimp. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011. p.177-191.

KUHN, T. **A revolução copernicana**. Tradução de: FONTES, M. C. Lisboa: Ed. 70, 1957. Título Original: The copernican revolution.

LARROSA, J. **Dar a palavra**: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de: VEIGA, S. G. da. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Espacios para la lectura).

LEÃO, J. O. Interface entre literatura e filosofia: a pseudonímia como estratégia de criação literária em Kierkegaard. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 127, p. 95-103, dez. 2011, Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/13004-61040-1-PB.pdf>. Acesso em 04 fev. 2017.

LOPES, A. R. C. Organização do conhecimento escolar: Analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 147-163.

_____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/08.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

LOUREIRO, R. Indústria cultural, sociedade do espetáculo e fabricação da memória: uma leitura memorial de fahrenheit 451, de Bradbury e Truffaut. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória, v.16, n.31, p.173-214, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4401>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Filosofia e educação: elementos de estética em Adorno. SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS 2, 2006, SANTA MARIA. **Anais...** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de: NASCIMENTO, R. São Paulo: 2003. Título Original: Geschichte Und Klassenbewusstsein.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. Tradução de: COUTINHO, N. C. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e sociedade).

_____. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. 2. ed. Tradução de: NETTO, J. P.; YOSHIDA, M. M. C. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Título Original: Carlos Marx – Frederico Engels – sobre el arte. p. 11-38.

LYRA, P. Ciência, filosofia e arte. In: KHÉDE, S. S. (Coord.). Os contrapontos da literatura: arte, ciência e filosofia. Petrópolis: Vozes, 1984.

MAAR, W. L. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. In: ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ed. da UFSCAR, 1997. p. 45-88.

_____. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, p. 459–476, 2003a.

_____. À guisa da introdução: Adorno e a experiência formativas. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p. 11-28.

MACDONALD, R. *Esperando Godot* e o impacto cultural de Beckett. In: SAMUEL, B. **Esperando Godot**. Tradução de: ANDRADE, F. S. de. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 136-175.

MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MAGALHÃES, A. Partilhas do saber: diálogos entre filosofia e literatura. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2009, Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/PF/article/viewFile/1479/1565>>. Acesso em: 02 set. 2015.

MAGALHÃES FILHO, J. S. de. Lembrança reveladora: a psicanálise no texto literário. **MEMENTO**: revista de linguagem, cultura e discurso mestrado em letras, Vale do Rio Verde, v. 3, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/45030095-Revista-memento-lembranca-reveladora-a-psicanalise-no-texto-literario.html>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MAIO, S. R. Imagens em Walter Benjamin: universo ficcional e Literatura. **Fronteiras**, São Paulo, n. 2, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiras/article/view/12606/9180>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARICONDA, P. R. Galileu e a ciência moderna. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 9, n. p.16, 267-292, jul./dez. 2006. Disponível em:<http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed16/16_2_galileu_e_a_ciencia_moderna.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2017.

MARCUSE, H. Tolerância repressiva. In: WOLFF, R. P.; MOORE JR, B.; MARCUSE, H. **Crítica da tolerância pura**. Tradução de: JUNGSMANN, R. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. p. 87-126.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. RocketEdition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/feuerbach.html>>. Acesso em 05 set. 2016.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 22. ed. Tradução de: SANT'ANNA, R. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1: O processo de produção do capital. Título Original: Das Kapital: kritik der polistischen ökonomie buch I: dès produktions-prozess dès kapitals.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 5. ed. 1. reimp. Tradução de: FRIAS, R. E. São Paulo: Centauro, 2009. Título Original: Critique de L'éducation et de L'enseignement.

_____. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. 2. ed. Tradução de: NETTO, J. P.; YOSHIDA, M. M. C. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Título Original: Carlos Marx – Frederico Engels – sobre el arte.

_____. **A ideologia alemã I.** 3. ed. Tradução de: JARDIM, C.; NOGUEIRA, E. L. Lisboa: Presença; Brasil: Martins Fontes, [s. d.].
MATOS, O. **Vestígios:** escritos de filosofia e crítica social. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MENESES, A. B. de. **O sonho e a literatura:** mundo grego. Psicol. USP, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 187-209, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-6564200000020001>. Acesso em: 02 jan. 2017.

MERÇON, F. E. S. **Samuel Beckett:** do figurativo ao figural. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

MERQUIOR, J. G. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

_____. **Formalismo e tradição moderna:** o problema da arte na crise da cultura. 2. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** 5. ed. Tradução de: TAVARES, I. São Paulo: Boitempo, 2006. Título Original: Marx's theory of alienation.

MORETTO, F. L. M. Introdução. In: ROSSEAU, J.J. **Júlia ou a nova Heloísa.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MÖLLMANN, A. D. S. **O legado da Bildung.** 2011. 89 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MUELLER, R. R. **Trabalho, produção da existência e do conhecimento:** o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de: Néli Correia de Melo Sobrinho. In: MELO SOBRINHO, N. C. de. **Escritos sobre educação.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

NUNES, B. Introdução. In: PLATÃO. **A república.** 3. ed. Tradução de: NUNES, C. A. Belém: EDUFPA, 2000. p. 1-45.

OGBURN, W. F. **Social change:** with respect to cultural and original nature. New York: B. W. Huebsch Inc., 1923. PsycINFO. EBSCO. Langsdale Library, Baltimore, MD. Disponível em:
<<https://archive.org/stream/socialchangewith00ogburich#page/200/mode/2up/search/cultural+lag>> . Acesso em: 02 mar. 2018.

OLIVEIRA, R. Crítica cultural e sociedade unidimensional. **ArteFilosofia**. Ouro Preto, n.11, p.158-169, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/604/560>>. Acesso em: 9 set. 2017.

PAGNI, P. A. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, n.3, p.133-157, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2017.

PALHARES, T. Walter Benjamin: teoria da arte e reprodutibilidade técnica. In: NOBRE, M. (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 21-34.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 7. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. rev. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PEDROZO JÚNIOR, N. C. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, Recife, 5. ed. p. 9-20. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Neurivaldo_Junior_Derrida_e_a_desconstrucao_uma_introducao_final.pdf> Acesso em: 23 dez. 2016.

PFEIFFER, J. **La poesía**: hacia la comprensión del lo poético. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1951. Título Original: Umgang mit Dichtung; eine Einführung in das Verständnis des Dischterischen.

PLATÃO. **A república**. 3. ed. Tradução de: NUNES, C. A. Belém: EDUFPA, 2000.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, M. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ed. da UFScar, 1997. p. 89-115.

_____. Um encontro de Adorno e Nietzsche nas Minima Moralia. **Impulso**. Piracicaba, v. 12, n. 28, p. 111-122, 2001.

_____. Estética e alteridade: Beckett, Adorno e a contemporaneidade. In: TREVISSAN, A. L.; TOMAZETTI, E. **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí, 2006. p. 41-51.

PULS, M. M. **Arquitetura e filosofia**. São Paulo: Annablume, 2006.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). **Educação danificada**:

contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; Ed. da UFScar, 1997. p.13-44.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**. 9. ed. São Paulo: Paulus, 2005. v.1: Antiguidade e idade média. Título Original: Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi. (Coleção: Filosofia).

REPA, L. S.; PINZANI, A. Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique. **Revista Mente, Cérebros e Filosofia**. n. 7, São Paulo: Editora Dueto, 2008.

ROCHLITZ, R. **O desencantamento da arte**: a filosofia de Walter Benjamin. Tradução de: ASSUNPÇÃO, M. E. O. Bauru: EDUSC, 2003. Título Original: Le désenchantement de l'art: la philosophie de Walter Benjamin. (Coleção ciências sociais).

ROHDEN, L.; PIRES, C. Prefácio. In: ROHDEN, L.; PIRES, C. (Org.). **Filosofia e literatura**: uma relação transacional. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. p.11-13.

ROSENBAUM, Y. Literatura e Psicanálise: Reflexões. **FronteiraZ**, São Paulo, n. 7, dez. 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Dialnet-LiteraturaEPsicanalise-5777401.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ROSENFELD, K. **Sófocles & Antígona**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Filosofia passo a passo).

_____. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Filosofia passo a passo).

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

RÜDIGER, F. **Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural**: comunicação e teoria crítica da sociedade. 3. ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (Coleção comunicação, n.19)

RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental**: a aventura das ideias dos pré-socráticos a Wittgentein. 6. ed. Tradução de: ALVES, L.; REBELLO, A. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. Título original: Wisdom of the West.

SAFATLE, V. Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão. **Artefilosofia**. Ouro Preto, n. 7, p. 21-30, out. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/669>>. Acesso em: 20 de set. de 2017.

SANTARRITA, M. Beckett e a sobrevivência. In: BECKET, S. **Companhia**. Tradução de: MARTINS, E. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p.5-38.

SANTOS, A. R. dos. **Ética**: caminhos da realização humana. São Paulo: Ave-Maria, 2004.

SANTOS, B. S. de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 14 out. 2017.

SANTOS NETO, A. B. dos. **A filosofia do romantismo**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SCHWEITZWER, A. **Decadência e regeneração da cultura**. 3. ed. Tradução de: MOURA, P. A. de. São Paulo: Melhoramento, 1964. Título Original: Verfall und wiederaufbau der kultur.

SELIGMANN-SILVA, M. **Adorno**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SERUYA, T. Ciência dos media, ciência dos textos ou experiência do texto? Sobre a germanística como ciência literária. In: DEPARTAMENTO E CENTRO DE FILOSOFIA DA FACULDADE DE LETRAS DE LISBOA. **Poiética do mundo**: homenagem a Joaquim Cerqueira Gonçalves. Lisboa: Colibri, 2001. p. 711-717.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, v. 32, p. 619-634, 2006.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intensionalização da prática. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008a. p.31-44

_____. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 138-154.

SEVERINO, E. **A filosofia moderna**. Tradução de: DIAS, M. J. Lisboa: Edições 70, 1984. Título Original: La filosofia moderna. (O saber da filosofia).

SILVA, E. S. N. Mímesis e forma: a crítica de Habermas a Adorno (uma resposta) In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, R.; KANGUSSU, I. (Org.). **Theoria Aesthetica**: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno. Porto alegre: Escritos, 2005a. p. 323-345.

SILVA, F. L. e. **Ética e literatura em Sartre**: ensaios introdutórios. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. (Biblioteca de Filosofia).

_____. **Descartes**: a metafísica da modernidade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005b. (Coleção logos).

SCHILLER, F. **Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas**. Tradução de: CADETE, T. R. Imprensa nacional Casa da Moeda, [s. d.].

SOBREIRA, H.G. Indústria Cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). **Ensaio Frankfuriano**. São Paulo: Cortez, 2004. p.151- 173.

SOUZA, A. H. Molloy: dizer sempre, ou quase. In: BECKETT, S. **Molloy**. 2. ed. Tradução de: SOUZA, A. H. São Paulo: Globo, 2014a. p. 7-20.

SOUZA, A. H. B. B. “Melhor ou pior”: sobre a tradução de *Company* e *Worstward Ho* de Samuel Beckett. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 2, n. 34, p. 85-100, 2014b. Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/Downloads/31548-120778-2-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 04 de jan. de 2018.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). **KRITERION**. Belo Horizonte, v.46. n. 112, p. 191-198, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a05.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2018.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2017.

TIBURI, M. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. (Coleção filosofia, n.26).

TOLMASQUIM, A. T. Indução ou dedução? O método científico de Galileu e de Einstein. **ComCiência**, Campinas, n. 156, s/p, mar. 2014. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2017.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Soc. Soc.** São Paulo: n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n116/08.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

TORRANO, J. Estudos. In: HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. 3. ed. Tradução de: TORRANO, J. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 8-9. Título Original: Theogonía

TROMBETTA, G. L. A racionalidade artística como contraponto à racionalidade instrumental. **Revista Filosofia e Ciências Humanas**, Passo Fundo, n. 1, p. 77-89, jan./jul. 1995.

_____. **Harmonia e ruptura**: a crítica da faculdade do juízo e os rumos da arte contemporânea. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

_____. Olhar-se do ponto mais alto: sublime e identidade em Kant e Beckett. In: FREITAS, V.; COSTA, R.; PAZZETTO, D. (Org.). **O trágico o sublime e a melancolia**. v. 2. Belo Horizonte: Relicário, 2016. p. 115-125.

VASCONCELOS, M. S. de. Blanchot, paradoxo plural. **Caligrama**: Revista de estudos românticos, Belo Horizonte, v. 7, p. 143-160, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/361/315>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

VÁZQUEZ, A. S **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de: MOYA, M. E. São Paulo: Expressão popular. 2011. (Pensamento social latino americano).

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. 6. ed. Tradução de: FONSECA, I. B. B. da. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Título Original: Les origines de la pensée grecque. (Mythes et religions).

VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução de: SARIAN, H. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Fronteiras do mito. In: VERNANT, J. P.; FUNARI, P. P. A.; HINGLEY, R. **Repensando o mundo antigo**. 2. ed. Tradução de: BELEBONI, R. C.; GARRAFFONI, R. S. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. p.9-24. (Textos Didáticos, n. 47).

VIANA, F. B. Michel Foucault e o modernismo literário. In: VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar, 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2011. p. 186-193. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/fabianoviana.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

VILLELA-PETIT, M. da. Platão e a poesia na República. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 107, p. 51-71, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v44n107/v44n107a05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

WIGGERSHAUS, R. **A escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de: DEROCHE-GURCEL, L.; HARVEY, V. de A. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.7-15.

_____. Literatura e educação: a formação do sujeito. In: KHÉDE, S. S. (Coord.). **Os contrapontos da literatura**: arte, ciência e filosofia. Petrópolis: Vozes, 1984. p.123-132.

ZAID, G. **Livros demais!:** sobre ler, escrever e publicar. Tradução de: LINDOSO, F. São Paulo: Summus, 2004. Título Original: So many books.

ZAMBRANO, M. **Filosofía y poesia**. 4. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. de (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.75-93.

ZUIN, A. Á. S. **A indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.